



UNIVERSIDAD DEL NORTE

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Efectos de dos programas basados en la lúdica sobre el desarrollo psicosocial de niños y niñas víctimas de explotación laboral en tres ciudades de la Región Caribe Colombiana

Tesis doctoral presentada por: Vanessa María Romero Mendoza

Director: José Juan Amar Amar PhD

Barranquilla, Colombia,

Agosto, 2015

Aprobado por la División De Humanidades y Ciencias Sociales en cumplimiento de los
requisitos para otorgar el título de Doctora en Psicología

Coordinador Doctorado en Psicología

PhD. Jorge palacio Sañudo

PhD. José Amar Amar

Director

Agradecimientos

Agradezco a Dios por su respaldo, por su dulce presencia en todo momento y por colocar personas maravillosas en el camino.

A mi Familia por todo su apoyo incondicional y credibilidad en lo que hago.

A mis amadas princesas por su amor y magia que llenan mis días de alegría y sentido.

A todos los niños y niñas colombianos que han sacrificado su infancia por amor a su familia, para ellos mi dedicación y trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

Índice de Figuras	8
Índice de Cuadros	9
Índice de tablas	10
Resumen	13
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I: UNA REVISIÓN SOBRE EL TRABAJO INFANTIL	21
1.1 Conceptos y debates sobre el Trabajo Infantil.	21
1.2 El trabajo infantil, transformaciones históricas y culturales.	29
1.3 Causas y consecuencias del Trabajo Infantil.	35
1.4 Hacia una concepción del Trabajo Infantil.	41
1.5 Características Psicosociales de los niños y niñas víctimas de la explotación laboral infantil o trabajo infantil.	42
1.6 El trabajo Infantil en Latinoamérica: El caso de Colombia.	44
CAPÍTULO II: DESARROLLO PSICOSOCIAL EN LA INFANCIA VULNERABLE	58
2.1 Desarrollo Psicosocial y Vulnerabilidad.	58
2.1.1 Habilidades Cognitivas.	62
2.1.2 Habilidades Sociales.	63
2.2 El papel de la Lúdica y el Juego en el Desarrollo psicosocial de la infancia.	64
2.3 Modelos de Intervención psicosocial en la Infancia.	69
2.3.1 Baúl de Juegos	72
2.3.2 Espacios para Crecer	80

2.3.3 Modelos integrativos para la intervención psicosocial de la Infancia en poblaciones vulnerables.

_____	84
<i>CAPÍTULO III: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</i> _____	86
Objetivos _____	89
Objetivo General _____	89
Objetivos Específicos _____	89
Hipótesis _____	90
<i>CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA</i> _____	91
4.1 Diseño de investigación _____	91
4.2 Participantes de la investigación _____	92
4.3 Técnicas e instrumentos _____	96
4.3.1 Descripción de los constructos o variables estudiadas. _____	97
4.4 Procedimiento _____	100
<i>CAPÍTULO V: RESULTADOS</i> _____	103
5.1 Estado de habilidades sociales de niños y niñas víctimas de explotación laboral del Caribe colombiano. _____	103
5.2 Estado de habilidades cognitivas de niños y niñas víctimas de explotación laboral del Caribe colombiano. _____	114
5.3 Comparaciones del desarrollo psicosocial de niños y niñas sometidos a ambos tipos de programas de intervención social. _____	120
<i>Habilidades Cognitivas</i> _____	121
<i>Habilidades Sociales</i> _____	125

5.4 Fortalecimiento y sostenibilidad de Programas basados en la lúdica para la Prevención del Trabajo Infantil	130
5.4.1 Programa Edúcame Primero Colombia - Espacios para Crecer	131
Valoración del Programa	131
Contexto de intervención	133
Rol del Facilitador	134
5.4.2 Implementación del Programa Baúl de Juegos	138
Valoración sobre el Programa	139
Contexto de intervención	142
Implicación de la comunidad	144
Rol de los animadores	144
5.5 Discusión	148
<i>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES</i>	157
<i>REFERENCIAS</i>	162
<i>ANEXOS</i>	173
Anexo 1	174
Anexo 2: Pruebas de Normalidad. Kolmogorov – Smirnov, antes de la intervención de los programas.	175
<i>Habilidades Cognitivas</i>	175
<i>Habilidades Sociales</i>	176
Anexo 3: Formato de encuesta a Animadores y Facilitadores de los Programas observados. Sostenibilidad de los Programas.	178
Anexo 4: Encuesta a Docentes de las instituciones participantes. (Romero et al., 2015).	181

Anexo 5. Aproximaciones al concepto de Trabajo desde la perspectiva de los niños y niñas que trabajan. (Estudio preliminar 2013, documento sin edición)._____ 183

Índice de Figuras

Figura 1. Trabajo Infantil. Proceso de Vinculación.....	41
Figura 2. El Marco del Juego Libre.	78
Figura 3. Funciones del animador en el espacio del juego Libre. Fundamentado en la propuesta de Valls (2003).....	79
Figura 4. Áreas de acción integradas. Aportes del EpC y el Baúl de Juegos en la atención ala infancia vulnerable.....	155
Figura 5. Modelo de Intervención a la infancia en contextos de extrema vulnerabilidad culturalmente adecuado.	159

Índice de Cuadros

Cuadro 1: Estadísticas sobre el Trabajo Infantil en Colombia (2001-2007). Estudios realizados por el Departamento Nacional de Estadística (DANE).	46
Cuadro 2. Cuadro Resumen Histórico de la medición del Trabajo Infantil en Colombia ..	50
Cuadro 3. Políticas Nacionales sobre Trabajo Infantil y protección a la Infancia en Colombia.	53
Cuadro 4. Resumen sobre la división del desarrollo humano en tres ámbitos.....	61
Cuadro 5. Valor y Funciones del Juego.....	77

Índice de tablas

Tabla 1: Población Participante por género.	94
Tabla 2: Población Participante por Rango de edad.	94
Tabla 3: Grado Escolar por Rango de edad.....	94
Tabla 4: Población Participante por año de Ejecución de los programas.	95
Tabla 5: Distribución de la población por Ciudad. 2008-2013.....	95
Tabla 6: Distribución de la población por participación en los Programas. 2008-2013.....	96
Tabla 7: Codificación de las variables de Estudio.....	98
Tabla 8: Codificación de las variables de Estudio.....	99
Tabla 9: Observaciones antes de la Participación en los programas, prueba BAS 1.	104
Tabla 10: Observaciones antes de la Participación en los programas, prueba BAS 3.	106
Tabla 11: Comparación entre los participantes de los Programas EpC y Baúl. Observación antes, prueba BAS 1.....	109
Tabla 12: Comparación entre los participantes Programa EpC y el grupo Control. Observación antes,prueba BAS 1.....	110
Tabla 13: Comparación entre los participantes Programa Baúl y el grupo Control. Observación antes, prueba BAS 1.....	111
Tabla 14: Comparación entre los participantes Programa EpC y el grupo Control. Observación antes, BAS 3.	112
Tabla 15: Comparación entre los participantes Programa Baúl y el grupo Control. Observación antes,prueba BAS 3.....	113

Tabla 16: Comparación entre los participantes Programa EpC y el Baúl. Observación antes, prueba BAS 3.....	114
Tabla 17: Observaciones antes de la Participación en los programas, prueba K_Bit.	115
Tabla 18: Observaciones antes de la Participación en el Programa Baúl, prueba Rías.....	116
Tabla 19: Comparación entre los participantes de los Programa EpC y Baúl. Observaciones antes, prueba K-Bit.	118
Tabla 20: Comparación entre los participantes del Programa EpC y el Grupo Control. Observaciones antes, prueba K-Bit.....	118
Tabla 21: Comparación entre los participantes del Programa Baúl y el Grupo Control. Observaciones antes, prueba K-Bit.....	119
Tabla 22: Observación antes y después del Programa Baúl de Juegos. Test breve de Inteligencia de Kaufman, KBIT.	122
Tabla 23: Observación antes y después del Programa Baúl. Escalas de inteligencia de Reynolds, RIAS.....	123
Tabla 24: Rendimiento Académico. 1er, 2do y 3er período escolar. Niños y niñas participantes de los programas EpC y Baúl.....	124
Tabla 25: Rendimiento Académico. 1er, 2do y 3er período escolar. Niños y niñas participantes de los programas EpC y Baúl.....	124
Tabla 26: Observación antes y después del Programa EpC. Prueba BAS 1.....	126
Tabla 27: Observación antes y después del Programa Baúl. Prueba BAS 1.	127
Tabla 28: Observación antes y después del Programa EpC. Prueba BAS 3.....	128
Tabla 29: Observación antes y después del Programa Baúl. Prueba BAS 3.	129
Tabla 30: Observación antes y después, Grupo Control. Prueba BAS 3.	130

Tabla 31: Resumen análisis. Valoración Programa Edúcame Primero Colombia, Espacios para Crecer.	133
Tabla 32: Rol del facilitador. Programa Edúcame Primero Colombia, Espacios para Crecer.	136
Tabla 33: Resumen análisis: Valoración programa Baúl de Juegos.	141
Tabla 34: Rol del animador en el Programa Baúl de Juegos.	145
Tabla 35: Cuadro comparativo de los dos Programas.	147
Tabla 36: Contribuciones de los Programas Espacios para crecer – EpC- y Baúl de Juegos en el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas víctimas de explotación laboral.	153
Tabla 37: Prueba de Normalidad, K_Bit. Observación antes de la implementación de los Programas.	175
Tabla 38: Prueba de Normalidad, Rías. Observación antes de la implementación de los Programas.	175
Tabla 39: Prueba de Normalidad, Bas 1. Observación antes de la implementación de los Programas.	176
Tabla 40: Prueba de Normalidad, Bas 3. Observación antes de la implementación de los Programas.	177

Resumen

Esta investigación, permitió determinar los efectos de dos programas basados en la lúdica sobre el desarrollo psicosocial de niños y niñas víctimas de explotación laboral en tres ciudades de la Región Caribe Colombiana (Cartagena, Barranquilla y Santa Marta).

Para ello se inició con la caracterización de dos tipos de variables psicosociales (habilidades cognitivas y habilidades sociales) de un grupo de niños y niñas víctimas de la explotación laboral y que serían expuestos luego a dos programas de intervención basados en la lúdica en el marco de un diseño cuasiexperimental, de modo que se pudiese determinar a nivel de significancia estadística, la posible incidencia de los programas “Espacios para crecer” y “Baúl de Juegos” sobre el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas de los niños y niñas del Caribe colombiano participantes en la investigación.

Las comparaciones del desarrollo psicosocial de niños y niñas sometidos los dos programas de intervención social seleccionados evidenció la bondad de estos y consecuentemente la necesidad de fortalecer las prácticas educativas en los distintos escenarios de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes víctimas de la explotación laboral infantil, orientadas a la desvinculación de éstos de las labores de trabajo y hacia la restitución de sus derechos.

Para el desarrollo de la investigación se realizó un muestreo intencional de 340 menores trabajadores con edades que oscilaban entre los 6 y 12 años de edad y pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2 de las ciudades de Santa Marta, Cartagena y Barranquilla respectivamente; a partir de ellos, se conformaron grupos experimentales y control. Durante la observación, antes y después de la implementación de los modelos propuestos, prevista en el diseño de investigación adoptado, se midió el comportamiento de las variables de estudio

en los grupos. Previo a esto y como parte del proceso de selección de la muestra definitiva, se realizó la caracterización de las habilidades sociales y cognitivas de 1176 niñas y niños

Los resultados derivados de la investigación permiten disponer de nuevos conocimientos, sobre los beneficios sociales y educativos para la niñez en desventaja, de intervenciones que contribuyen al mejoramiento de su calidad de vida y, al mismo tiempo, impactar las políticas públicas locales sobre el niño y su desarrollo.

Palabras claves: Explotación laboral infantil, Quantum Learning, lúdica, sistema ESAR, Espacios para crecer, Baúl de juegos.

Abstract

This research allowed to determine the effects of two playful based programs on the psychosocial development of children victims of labor exploitation in three cities of the Colombian Caribbean Region (Cartagena, Barranquilla and Santa Marta).

For it began with the characterization of two types of psychosocial variables (cognitive skills and social skills) of a group of child victims of labor exploitation and that they would then exposed to two intervention programs based on the playful part of a quasi-experimental design, so that it could determine the level of statistical significance, the potential impact of the programs "Spaces to grow" (Espacios para Crecer – EpC) and "Game Chest" (Baúl de Juegos) on the development of social and cognitive skills of children in the Colombian Caribbean participants the investigation.

Comparisons of psychosocial development of children under two selected social intervention programs showed the kindness of these and consequently the need to strengthen educational practices in different stages of development of children and

adolescents victims of child labor exploitation aimed at untying those of work and working towards the restoration of their rights.

To develop research purposive sampling of 340 young workers with ages ranging between 6 and 12 years old and belonging to socioeconomic levels 1 and 2 of the cities of Santa Marta, Cartagena and Barranquilla performed respectively; from them, experimental and control groups were formed. During the observation, before and after implementation of the proposed models, provided for in the research design adopted, the behavior of the variables of study groups was measured. Prior to this and as part of the selection process of the final sample, characterizing the social and cognitive skills of girls and boys 1176 was conducted.

The results from research allow for new knowledge, on social and educational benefits for children at a disadvantage, interventions that contribute to improving quality of life and at the same time, local public policies impact on the child and development.

Key words: Child labor exploitation, Quantum Learning, playful, ESAR system, “Spaces to grow” (Espacios para Crecer – EpC), Chest games (Baúl de juegos).

INTRODUCCIÓN

El trabajo infantil como fenómeno social tradicionalmente se ha ligado a la pobreza, pero se agudiza más su complejidad, al conocer que también es una práctica cultural. En contextos de desventaja social, resulta perjudicial para la niña o el niño involucrado. Le resta tiempo a otras actividades necesarias en la niñez como el juego. A propósito de esto, Bohórquez (2015) en documento de seguimiento al problema escrito para el Ministerio de Salud de Colombia, señala lo siguiente: “El trabajo infantil se asocia a una disfuncionalidad en la que los niños asumen roles que no les corresponden y que afectan su adecuado desarrollo, inmiscuyéndolos en condiciones impropias para su edad y alejándolos del entorno escolar, familiar y social propios para su evolución física y psicológica. Este fenómeno amenaza el bienestar generacional de la sociedad, ya que reproduce la pobreza y es un detonante de la exclusión social” (P.1)

Según Briceño y Pinzón (2004) la situación de niños y niñas que trabajan es alarmante, para el año 2004:

Más de 246 millones de niños entre los 5 y los 17 años se encuentran actualmente trabajando en todo el mundo y 180 millones se encuentran sometidos a las peores formas de trabajo infantil, como lo son la explotación sexual, las tareas domésticas, el trabajo en minas, en fábricas de fuegos pirotécnicos y en los conflictos armados. Latinoamérica tiene al 16% de los niños que laboran en estas condiciones. En países industrializados, no obstante que el trabajo infantil es menos común, el fenómeno está creciendo, particularmente en los países del este de Europa. En Colombia existen aproximadamente 1.567.847 niños trabajadores y se presenta el fenómeno incluso en menores de 5 años. A pesar de la magnitud del problema, los estudios sobre el tema en referencia son escasos (...)” (P.271)

Actualmente trabajan en el mundo 168 millones de niños y niñas (OIT, 2015) y 75 millones de jóvenes entre los 15 y 24 años no tienen un empleo decente.

Un niño en condiciones de explotación laboral infantil no dedica el tiempo necesario al juego, o cualquier otra actividad relativa a su edad, descuidando otras actividades necesarias para su desarrollo como la escuela.

Según Bettelheim y Zelan (1988) el juego es importante para el niño en la medida que lo puede disfrutar, hasta cobrar un valor significativo en su vida. En el juego están presentes el pasado y el futuro, al permitir la resolución de problemas pasados y afrontar situaciones presentes de manera simbólica, preparando al niño para el futuro y sus retos.

Como lo señala Valls (2004) la actividad lúdica es una necesidad natural y sociocultural. Al jugar, el niño promueve su desarrollo físico y motor, cognoscitivo y afectivo, social y cultural. La actividad lúdica por el placer inmediato que el niño extrae de ella, es inseparable de su calidad de vida. El tiempo de juego se ajusta a las exigencias sociales y no compite con los otros tiempos del niño: el tiempo de la familia y el tiempo de la escuela (Valls, 2004).

La lúdica entonces se convierte en una estrategia fundamental para la atención en la infancia. En escenarios como el educativo, la lúdica puede ser una herramienta eficaz para los procesos de enseñanza y aprendizaje. “La calidad de la actividad lúdica, depende en gran medida de la calidad de la relación de los niños con el adulto (como profesional), del apoyo afectivo y la protección que pueda tener (Valls, 2004, p. 17). Depende igualmente de una práctica que incluye aspectos culturales y normativos. No hay juego sin regla.

El juego propicia la socialización, el aprendizaje significativo, por ende contribuye al desarrollo psicosocial de la infancia. Un niño o niña trabajador pierde interés por espacios formativos como la escuela, termina valorando prácticas para las cuales no está preparado y subestimando las necesarias para su desarrollo.

Es por esto que la familia representa el epicentro de la formación de la niñez. Un adecuado ambiente familiar garantiza el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas y por ende la posibilidad de una vida futura equilibrada. Los niños y niñas en condiciones de extrema precariedad se encuentran en desventaja con respecto a otros que no viven en estas condiciones, su desarrollo psicológico así como la potenciación de habilidades emocionales, cognitivas y comportamentales se encuentran afectadas por la temprana exposición a actividades en las cuales carecen de preparación.

Esta investigación pretende contribuir con el desarrollo de estrategias integrales para la recuperación de la infancia en condiciones de vulnerabilidad. Para ello analizará los efectos de programas que utilizan la lúdica como herramienta de intervención, en el desarrollo psicosocial de niños y niñas en condiciones de extrema precariedad como las víctimas de la explotación laboral infantil, así como dará a conocer el estado de desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas de estos menores, y posibles factores que complejizan el fenómeno.

La población de estudio la constituyen niños y niñas del Caribe Colombiano en condición de víctimas de la explotación laboral infantil.

La investigación se estructuró bajo un diseño metodológico cuasiexperimental con análisis cuantitativos y cualitativos, como el uso de pruebas psicotécnicas para la medición de las habilidades sociales y cognitivas, así como entrevistas cualitativas a actores involucrados en el desarrollo de los programas que complementen los resultados.

En la primera parte se plantea el marco teórico, revisando el concepto del trabajo infantil, sus propiedades, causas, consecuencias, así como una revisión histórica y cultural del flagelo, las acciones en términos de políticas públicas y programas de atención.

Seguidamente se revisarán los conceptos de Desarrollo Psicosocial, las variables que lo conforman así como un análisis de los programas evaluados.

En la segunda parte se plantea el marco empírico de la investigación, donde se presenta la problemática, los objetivos, las hipótesis, metodología, el procedimiento llevado a cabo durante la investigación y la medición de las variables. Así mismo se plantea la estructura inicial de un posible modelo de intervención para el fortalecimiento de las prácticas educativas en sectores vulnerables a través de los principales resultados, análisis y conclusiones. Al finalizar se plantean las limitaciones de la investigación y las recomendaciones en torno a investigaciones futuras que permitan seguir profundizando en esta línea de investigación.

Esta investigación cuenta con *Antecedentes Teóricos* producto de Proyectos gestionados por el centro de Investigaciones en Desarrollo Humano (CIDHUM) en la línea de salud mental e infancia, de los cuales se referencian:

Programa para la erradicación y prevención del trabajo de niños, niñas y jóvenes en la minería artesanal, en Tolú viejo (Sucre). Fundación Universidad del Norte- División de Humanidades y Ciencias Sociales, Centro de Consultoría y Servicios. Formulación de Proyectos Específicos, 2004 – 2007. CIDHUM.

Investigación evaluativa del impacto sostenible en el desarrollo de los niños que han participado del programa de atención integral al preescolar: Hogar infantil La Playa en Barranquilla Colombia. 2007. José Juan Amar Amar, Raimundo Abello Llanos, Diana Tirado García.

Explotación Sexual Comercial Infantil (ESCI) en el distrito turístico y portuario de Santa Marta - 2006. José Amar Amar, Camilo Madariaga Orozco, Alberto de Castro Correa, Betty Rodríguez Nolasco, Rosa Margarita Suárez Russo.

Edúcame primero Colombia, Espacios para Crecer. Proyecto Partners para la
Región Caribe Colombiana. 2008-2010. Coordinador Dr. Jorge Palacio.

CAPÍTULO I: UNA REVISIÓN SOBRE EL TRABAJO INFANTIL

1.1 Conceptos y debates sobre el Trabajo Infantil.

En el documento realizado como resultado de la Encuesta Nacional de Hogares en el 2001, el *trabajo* es definido como,

“... una actividad física y/o mental que interviene en la producción, comercialización, venta o distribución de bienes y servicios. Dicha actividad puede ser remunerada o no, y hacerse en forma independiente o al servicio de otra persona natural o jurídica (DANE, 1991)

El papel del trabajo en el desarrollo del ser humano en los aspectos psicosociales, es de gran importancia. Documentos como “El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre” de Friedrich Engels (1876) realza el aspecto evolutivo del ser humano centrado en la *Laboriosidad y la Generatividad*, de acuerdo a las etapas de Erickson (1963), en las cuales el aprendizaje de una actividad lleva a la productividad, como elementos distintivos de desarrollo a través de la razón, al materializar la idea de una herramienta de acuerdo a su funcionalidad con un objetivo y una intencionalidad. A pesar de este análisis psicológico y filosófico del papel del trabajo en el ser humano, en términos de desarrollo biológico y cognitivo el trabajo sólo debe aparecer cuando física, emocional y mentalmente el ser esté preparado. Hasta allí, pareciese que la ciencia no muestra al trabajo como un aspecto nocivo, sino relevante en el desarrollo psicosocial de las personas. Sin embargo transformaciones históricas, culturales y hasta políticas alrededor de los años, han revelado un fenómeno que surge como mutación, por llamarlo de alguna forma, del trabajo lícito dado de manera natural y biológica en la condición humana, agravante que ha deteriorado el tejido social, y que al parecer se mantiene en el tiempo, y es el Trabajo Infantil (T.I).

Sobre el aspecto histórico del fenómeno se analizará más adelante. A continuación se presentarán las concepciones y debates surgidos a partir de investigaciones realizadas en distintos países sobre la caracterización del fenómeno.

El trabajo infantil es la situación de niños y niñas que trabajan en todo el mundo, privados de una educación adecuada y de las libertades fundamentales, y con su salud puesta en peligro. Constituye un gran problema desde el punto de vista social, económico y de los derechos humanos.

Las posibles causas del problema del trabajo infantil, han sido estudiadas por los países miembros de la OIT, cuando en 1999 al adoptar el Convenio núm. 182 sobre las Peores Formas del Trabajo Infantil, dejan constancia expresa que el trabajo infantil es una consecuencia de la pobreza, su superación a largo plazo depende de un posible crecimiento económico y una inversión a la educación (OIT, 2002). La pobreza absoluta afecta a 1.200 millones de personas en el mundo (FPNUAP, 2001), mientras que en América Latina, más de la mitad de los niños, niñas y adolescentes son pobres. África, Asia y América Latina son las regiones más afectadas por el trabajo infantil. Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática de México, en Colombia se ha aumentado la pobreza desproporcionadamente desde principios de la década de los 90. Entre 1990 y 2002 ésta pasó de 55% al 66% más de 25 millones de personas apenas obtienen ingresos para cubrir las necesidades alimenticias.

Según estos informes, el ingreso precoz al trabajo infantil se encuentra vinculado a las condiciones de pobreza de las familias. Las familias pobres estructurales y las familias empobrecidas ante la situación de ajuste económico, son colocadas en condición de vulnerabilidad social, es decir, pierden su capacidad económica y cultural de contención.

Esta situación disminuye las posibilidades reales de alcanzar niveles de vida dignos. De esta forma los niños y niñas realizan en la calle diferentes actividades como forma o estrategias de supervivencia, que desarrollan como una manera de generación de ingresos. Las actividades que realizan los niños para obtener ingresos solos o integrados a su núcleo familiar, son asimilables a la idea de trabajo.

En pleno siglo XXI, era de la globalización, es decir, era de la ampliación y profundización de las corrientes internacionales de comercio, finanzas e información en un solo mercado mundial integrado que trae como consecuencia el aumento del comercio y el mayor rendimiento del capital, es inconsecuente la globalización con la cifra de niños trabajadores que aumenta de manera desmesurada.

En varios países la globalización ha reducido la pobreza, no sólo han aumentado los ingresos sino que ha repercutido en una mejora de la salud y la educación, al generarse puestos de trabajo. La desigualdad no es intrínseca a la globalización. Las posibilidades de beneficios que ofrece ésta son muy grandes para todos los países. Sus efectos negativos son producto de la aplicación en la que prima el beneficio sobre cualquier otra consideración. Los beneficios superan a las pérdidas, pero éstas últimas se concentran en los sectores y los países más vulnerables, que no se encuentran preparados ni social, ni económicamente para la globalización.

Una de las causas estudiadas de aparición del trabajo infantil, es la forma que ven los empresarios de bajar los gastos en un proceso productivo es abaratar los costes de mano de obra. En muchas partes del mundo, en especial en los países del Sur, las empresas se benefician de las altas tasas de paro y la abundante mano de obra para mantener los salarios bajos. Ante esta situación, el trabajo infantil interesa a los patronos porque a los niños se les paga menos y son más manejables y vulnerables a todo tipo de abusos o amenazas. Pero

al contratar niños, muchos adultos no tienen trabajo, lo que perpetúa las condiciones de precariedad de las familias y provoca la necesidad de que más niños trabajen.

Por lo anterior, según la OIT & IPEC (2005) tratar de establecer una definición de trabajo infantil no es tarea fácil, porque no existe una definición universalmente aceptada frente a este tema. Hay posiciones diferentes entre los investigadores, con respecto al tipo de actividades que pueden ser clasificadas como trabajo infantil. Esas discrepancias van desde quienes consideran que el trabajo infantil abarca todas las actividades que realizan los niños y niñas en espacios diferentes a los escolares y lúdicos, hasta aquellos que piensan el trabajo, como las actividades económicas que afectan el desarrollo integral del niño y niña involucrado (OIT & IPEC, 2005). Como se puede ver el concepto de trabajo infantil no es tan claro como parece. Los niños ayudan a las familias, pero estas actividades no se denominan trabajo infantil, el término se aplica más bien a aquellas labores desempeñadas por menores en condiciones más o menos regulares que les permite ganarse el sustento para sí mismo y sus familias. En este caso, la noción de trabajo infantil se aplica a las actividades que los niños realizan con el objetivo de ganar el propio sustento o el de sus familias.

De acuerdo a Díaz (2004) los denominados trabajos ilícitos, corresponden a prácticas contemporáneas de esclavitud o asociadas a estas, es decir, cuya naturaleza atenta contra los derechos humanos de niños, niñas y jóvenes implicados en la actividad (la explotación sexual comercial, el conflicto armado el narcotráfico). Para este autor, quien comete el ilícito es el adulto que se “beneficia” económicamente por explotar al menor de edad.

Este autor también afirma, como trabajos peligrosos, se entienden aquellos nocivos por naturaleza o por las condiciones en que se realizan. En ambos casos se ocasiona daño al

niño, niña o joven en el aspecto, físico, psicológico, emocional o moral. Los trabajos peligrosos por su naturaleza son aquellos en los que sus características intrínsecas representan riesgo para la salud y seguridad de ellos y ellas. Se incluyen en este grupo las actividades que presentan los siguientes tipos de riesgos: físicos, químicos, biológicos, de seguridad (eléctricos, locativos, uso de maquinaria o herramientas), carga mental y carga física (posturas, movimientos) (Díaz, 2004).

Para este autor, los trabajos peligrosos por sus condiciones, son aquellos en los que los elementos del medio en donde los niños, niñas y jóvenes desarrollan su actividad laboral pueden generar perjuicios para su desarrollo integral, aun cuando la naturaleza del trabajo sea en sí misma inocua. Se incluyen aquellas que los exponen a abusos de orden físico, psicológico y sexual, a jornadas extensas, a horarios de trabajo nocturno o en la madrugada y el trabajo que por sus características impida la asistencia y desempeño adecuado en la escuela. Se debe reconocer que en el contexto nacional el trabajo infantil es una condición que vulnera derechos, y es el producto de la exclusión y desigualdad social, económica y política de las naciones. Debido a sus múltiples expresiones locales, revela una serie de aspectos diferenciales determinados por elementos culturales. Todo esto debe considerarse en el momento de intentar definir el trabajo infantil, para tener claro lo que se desea caracterizar. (Díaz, 2004).

En síntesis, según Díaz (2004) el trabajo infantil es toda actividad que atenta contra la salud física, mental y emocional de los niños, además es un factor desencadenante de la desigualdad social que viven los países en desventaja económica. Según Sauma (2007), existe una relación de mutua causalidad entre el trabajo infantil y la pobreza, menciona:

Por una parte, el trabajo infantil lo realizan principalmente niños, niñas y adolescentes pertenecientes a hogares en situación de pobreza: la pobreza como determinante del trabajo infantil; pero por otra parte, el trabajo infantil limita las posibilidades de un

pleno desarrollo de los niños, niñas y adolescentes que lo practican, condenándolos a mantenerse en la situación de pobreza original: la pobreza como consecuencia del trabajo infantil. (P.13).

Según Venegas (2003) históricamente a nivel mundial y en particular en América Latina, se han desarrollado tres tendencias claramente identificables con relación al trabajo infantil:

Una que señala que la infancia debe estar reservada para el estudio y el juego. En esta tendencia, el trabajo infantil interfiere con el normal desarrollo del niño, y por tanto debe eliminárselo. Así, la meta es la progresiva erradicación del flagelo, posición asumida por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), a través de su Programa IPEC (Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil) para Suramérica a principios de los 90's.

Una segunda, que considera que el trabajo infantil bajo una apropiada protección y supervisión, es para los niños un vehículo de socialización, formación y autoestima. Aunque apoyan la prohibición del trabajo peligroso, estiman que "quienes deben trabajar deberían tener el derecho y el reconocimiento para hacerlo".

Y, una tercera, que afirma que, mientras no cambien las condiciones socioeconómicas que obligan al trabajo infantil, hay que entenderlo como una realidad que debe ser protegida en orden a disminuir los riesgos que dicho trabajo implica.

Estas tendencias según Venegas (2003) revelan la complejidad del problema y las incongruencias y contradicciones existentes al respecto. Estas posturas señalan la variedad y diversidad de actividades y ocupaciones que realizan los niños, por una parte, el trabajo es beneficioso, estimula el desarrollo del niño, siempre que no interfiera en su actividad

escolar. Y por otra parte, se afirma que TI es claramente peligroso, nocivo, abusivo y explotador, y es un obstáculo para su formación integral.

No se considera Trabajo Infantil a aquellas actividades que no representan riesgo físico o psicológico para la infancia, como aquellas actividades realizadas como ayuda después de las labores escolares de los niños, como regar el jardín, tender la cama, u organizar sus habitaciones, etc. (OIT, 2002). A estas actividades se suman aquellas remuneradas o no que aportan al desarrollo de habilidades y responsabilidades a temprana edad, como ayudar en las bibliotecas, labores comunitarias, servicios sociales, etc. Se considera trabajo infantil a todas aquellas actividades que superan las horas legítimas, que afectan las horas de dedicación escolar, y a su vez atentan contra el desarrollo psicosocial de los niños y niñas. A estas formas también se les llama “peores formas de trabajo infantil”, que la OIT, IPEC, UNICEF y demás organizaciones pretenden erradicar.

Para la OIT (2002b) las llamadas *Peores Formas de Trabajo Infantil*, se definen como:

- 1) Un trabajo realizado por un niño que no alcance la edad mínima especificada para el tipo de trabajo de que se trate (según determine la legislación nacional, de acuerdo con normas internacionalmente aceptadas), y que, por consiguiente, impida probablemente la educación y el pleno desarrollo del niño.
- 2) Un trabajo que ponga en peligro el bienestar físico, mental o moral del niño, ya sea por su propia naturaleza o por las condiciones en que se realiza, y que se denomina trabajo peligroso.
- 3) Las formas incuestionablemente peores de trabajo infantil, que internacionalmente se definen como esclavitud, trata de personas, servidumbre por deudas y otras formas de trabajo forzoso, reclutamiento forzoso de niños para utilizarlos en conflictos armados, prostitución y pornografía, y actividades ilícitas. (P.p. 9 y 10).

En Colombia a través del desarrollo de políticas públicas para la erradicación del trabajo infantil, se define como una de las actividades más lesivas para los menores, y por lo tanto altamente violatorias de sus derechos, su eliminación fue elevada a la condición de

prioridad internacional por el referido convenio. Este instrumento fue aprobado por el Estado colombiano mediante ley 704 de 2001 y ratificado en enero de 2005.

Los niños trabajadores llegan a la edad adulta insuficientemente desarrollados física, intelectual y efectivamente; por lo que tendrán dificultades añadidas en su vida de adultos. Al no haber asistido a la escuela, tienen baja cualificación laboral y por lo tanto menor posibilidad de acceso a trabajos bien remunerados. Estos niños además, verán como algo normal que sus propios hijos trabajen. De esta manera se perpetúa el círculo de la pobreza generación tras generación.

Según la Oficina Internacional del Trabajo (OIT), las peores formas de trabajo infantil incluyen:

Toda forma de esclavitud o práctica similar, tales como la venta o tráfico de niños y niñas, cautiverio y servidumbre por deudas, así como trabajo forzado u obligatorio para ser utilizados en conflictos armados.

Utilizar, facilitar u ofrecer niños y niñas para actividades ilícitas, especialmente, para la producción y el tráfico de drogas.

Utilizar, facilitar u ofrecer niños y niñas para la prostitución, para la producción de pornografía o para realizar actos pornográficos.

El trabajo que por su naturaleza, o por las circunstancias en las que se realiza, probablemente atente contra la salud, la seguridad o la moral de niños y niñas.

Según un artículo de Manos Unidas (2007), afirma que hablar de explotación en la infancia es referirse a ciertas formas de trabajo que ponen en peligro o representa un posible daño a la salud física y psicológica, impidiendo un adecuado desarrollo cuyas consecuencias lo seguirán durante toda la vida. Algunos tipos de trabajo en condiciones de explotación especialmente peligrosos son el *Trabajo en la calle* y el *Trabajo en condiciones de especial*

peligrosidad física, dentro de este último grupo se encuentran, el trabajo industrial: en hornos para vidrio, cerámica, fosforeras, pirotécnicas; minería: jornadas agotadoras llevando grandes pesos sin ningún tipo de seguridad; trabajo agrícola: expuestos a insecticidas y fertilizantes tóxicos; pesca submarina: se sumergen a gran profundidad durante muchas horas al día, sin protección o equipos especiales; trabajo forzoso y servil; explotación sexual; trabajo doméstico y los niños soldados.

Por otro lado, el trabajo infantil limita o imposibilita la participación de los niños y jóvenes trabajadores en espacios donde se realiza la socialización y la construcción de recursos subjetivos para la vida en la adultez (familia, escuela), donde el componente lúdico es esencial para su desarrollo. Además, impide el tránsito adecuado de las etapas necesarias para un desarrollo cognitivo, afectivo y social (Sampaio et al., 1999).

Como lo afirma Mitjáns (2001), no hay duda que la escuela como espacio de aprendizaje, de adquisición de conocimientos y habilidades, y sobre todo de socialización, le es quitado o reducido al niño y joven trabajador, perdiendo el contacto con la producción cultural de la humanidad, y quitándole la interacción con personas mayores que no lo juzgan por el “servicio que presta” sino por su calidad de estudiante.

1.2 El trabajo infantil, transformaciones históricas y culturales.

El Trabajo Infantil (T.I) es un fenómeno social que se ha mantenido en la historia de la humanidad. Con el transcurrir del tiempo ha tenido muchas facetas que se han transformado con los siglos. Ya sea por otros fenómenos sociales como la esclavitud o la pobreza, las cuales han sido causa o consecuencia de distintos cambios históricos de tipo político y económico surgidos en el mundo. En la antigüedad, para las civilizaciones indígenas de América por ejemplo, el T.I no era visto como forma de explotación, los niños

eran inducidos a modelar comportamientos de sus padres como la caza, recolección de alimentos, tareas del hogar o ritos religiosos como formas de educación primitivas que los preparaban para la edad adulta y sus distintos roles. Las sociedades de los primeros siglos eran muy paternalistas, a no ser que fuera por fenómenos como la dominación cultural resultado de las guerras por el territorio, donde surgía la esclavitud que permitía la explotación de todo tipo de personas en trabajos forzosos o de tipo servil.

En el siglo XVIII la *Revolución Francesa* fue un conflicto social y político, que tuvo distintos periodos de violencia ocurridos principalmente en Francia. Se extendió a otras naciones de Europa donde partidarios y opositores se enfrentaban para abolir el Antiguo Régimen. Se inició con la autoproclamación del Tercer Estado como Asamblea Nacional en 1789 y finalizó con el golpe de estado de Napoleón Bonaparte en 1799. La revolución abrió paso a un nuevo régimen, la burguesía y la masa popular se convirtieron en la fuerza política imperante. Sus influencias llegaron hasta nuevos territorios colonizados por Europa que surgían como repúblicas en América. El sistema de gobierno francés fue fluctuante, pasando de ser monarquía e imperio se convirtió luego en república; pero a pesar de estos cambios tan drásticos, esta revolución fue sin duda alguna modelo para las transformaciones políticas subyacentes en todo el mundo, dio paso a un nuevo orden mundial y marcó a su vez, las bases para los modelos de gobierno actuales. Lo que se destaca política y socialmente de esta revolución es la proclamación de los Derechos Humanos, que por primera vez se colocaba a la persona como un ser de derechos y el centro del desarrollo social.

Esta influencia llega con fuerza al nuevo siglo, con la *industrialización*. Para el siglo XIX la industrialización se convirtió en el centro del desarrollo político, económico y social para los países precursores. Inició en Inglaterra y se extendió a toda Europa hasta

América. Hoy por hoy, iniciando el siglo XXI, esta influencia del trabajo en masa y la producción en serie, sigue marcando la pauta para definir a un país como desarrollado o en vías de desarrollo, lo que ha traído consecuencias devastadoras como la pobreza, ante la dificultad de algunos países, por no decir la mayoría, de tratar de incursionar en los grupos económicamente superiores.

Uno de los autores más influyentes como crítico de este sistema social naciente en el siglo XIX fue Karl Marx (1818-1883), historiador, sociólogo y economista prusiano, vivió en carne propia los estragos del capitalismo reinante y se dedicó toda su vida a criticar este sistema y a proponer una nueva teoría socialista que influyó a otros teóricos y se materializó en sistemas de gobierno actualmente vigentes. En su obra cumbre *EL Capital* (Marx, 1867. Vol. II Edt. 1946) describe la situación social que vivían las familias de Europa incluyendo a países como Rusia, Inglaterra, Francia hasta países de América como Estados Unidos, quien junto a otros colegas como Lenin y Engels sustentaron los errores del sistema capitalista y mostraron posibles soluciones. En las narraciones del mencionado libro, se encuentra descrita la situación que los niños de la época vivían como consecuencia del sistema económico y político reinante:

Los rápidos progresos conseguidos durante estos últimos años en el desarrollo de la maquinaria han permitido a los fabricantes extender la producción sin necesidad de aumentar la fuerza motriz. La reducción de la jornada de trabajo ha hecho necesario economizar el empleo de éste, y en las fábricas bien dirigidas se estudia siempre el modo de aumentar la producción disminuyendo los desembolsos. Tengo ante mí una estadística, que debo a la amabilidad de una persona muy inteligente de mi distrito, sobre el número y la edad de los obreros empleados en su fábrica, las máquinas utilizadas y los salarios abonados desde 1840 hasta hoy. En octubre de 1840, trabajaban en esta fábrica 600 obreros, de ellos 200 menores de 13 años. En octubre de 1852 trabajaban solamente 350, 60 de ellos menores de 13 años. Seguía funcionando, con pequeñísimas diferencias, el mismo número de máquinas, y en ambos años se abonó la misma suma en conceptos de salarios. (P.58)

Esta situación tan alarmante para la época y aún para hoy, era una realidad que quedó registrada en los libros de un teórico tan influyente mundialmente como Karl Marx. Para la época de la *industrialización* los países debían trabajar aceleradamente sin importar otras áreas de la sociedad con tal de entrar en el grupo de los industrializados y potencias mundiales.

“También debe mencionarse aquí la implantación en masa del trabajo de la mujer y el niño, puesto que ahora la familia entera puede suministrar al capital una masa mayor de trabajo...” (El capital, capítulo XIX, Núm. 1 Aumento del Grado de Explotación del Trabajo. Edit. 1946, p. 111)

Los movimientos obreros y la fuerza del proletariado con la ideología Marxista se desarrolló en países como Rusia y Alemania, quienes muchos años después con la 1ª y 2da Guerra Mundial sufren transformaciones sociales y políticas que dieron lugar a Declaraciones Mundiales en Protección de los más vulnerables, los niños.

Por otro lado para la misma época, la *industrialización* no sólo influyó en la economía, también en la literatura, siendo Inglaterra el centro de este tipo de influencias. Con Charles Dickens (1812-1870), la literatura intentó mostrar la realidad de las clases más desfavorecidas de la época en Europa, dibujando las dificultades sociales, discriminaciones e injusticias de los más vulnerables. Este autor destacó en sus obras la situación social de mujeres y niños de su cultura, quienes representaron experiencias que él mismo vivió durante su juventud. En una de sus obras, Oliver Twist (1838), revela la realidad de la explotación a la infancia como resultado del imperante capitalismo avasallador que surgía con la fuerza del trabajo en masa.

Liado en la colcha que hasta este momento fuera su único abrigo, lo mismo podría haber sido el hijo de un noble que el de un mendigo; difícil le hubiera sido al más soberbio desconocido asignarle su puesto adecuado en la sociedad. Más ahora,

envuelto ya en las viejas ropas de percal, amarillentas de tanto uso, quedó clasificado y rotulado, y al instante ocupó su debido lugar: era el hijo de la parroquia, el hospiciano huérfano, el galopín humilde y famélico que ha de ser abofeteado y tundido a su paso por el mundo despreciado por todos y por nadie compadecido. (Fragmento de *Oliver Twist* (1838), edit. 1985)

El personaje central, puesto por Dickens (1838), como héroe, un pequeño niño huérfano que desde los nueve años lucha contra sus más profundos temores, se expone a los más bajos abusos de la época como la explotación laboral y la delincuencia, para convertirse en vencedor, manteniendo sus valores humanos primitivos característicos de la infancia pura, a pesar de las artimañas y trampas de sus compañeros de hazaña.

Como ya se indicó, algunos países no estuvieron preparados para el nuevo orden económico mundial que iniciaba, hoy por hoy todavía se puede visualizar las consecuencias de esto. La falta de planes de contingencia que preparara a los sistemas sociales de los países a enfrentarse a estos nuevos cambios, desencadenó fenómenos tan graves como el T.I. Desafortunadamente, por ello, la pobreza y la explotación laboral infantil tienen su despliegue desde hace dos siglos, que hasta la actualidad se mantiene en los países llamados en *vía de desarrollo*.

Con la creación de la Organización Internacional del trabajo (OIT) en 1919, aparecieron las primeras medidas que buscaron eliminar el trabajo infantil. Se promulgan Convenios que establecen edad mínima de ingreso al empleo en distintas actividades. Pero habrá que esperar hasta principios de la década de los 1970s para que se consolide una sólida voluntad política por parte de los Estados Miembros para trabajar a favor de la infancia, con la elaboración del Convenio 138 que determina una Edad Mínima de Admisión al Empleo (EMAE) compatible con las obligaciones de la escolaridad y las condiciones de salud, seguridad y moralidad para este sector de población. Años después, a finales del siglo XX, la Convención de los Derechos del Niño replantea la visión de los niños y las niñas que ha imperado hasta el momento, y les dota de una nueva connotación como sujetos de derecho. Bajo este nuevo orden de ideas el trabajo infantil es percibido como una clara violación de los derechos de la infancia. (González, 2004, P. 17)

En Colombia, por ejemplo, la situación del T.I crece día a día, y de acuerdo al informe de la OIT & ACJ-YMCA (2005), muestra los infortunios, por los cuales los más pequeños son sometidos por las condiciones socioeconómicas imperantes en la nación. El texto cita que:

En Colombia la presencia de niños, niñas y jóvenes en todas las actividades económicas ha sido permanente a lo largo de la historia. Han trabajado como agricultores, albañiles, lecheros, empleados domésticos, voceadores de periódicos, limpiabotas, vendedores, y en otras labores, convirtiéndose en personajes pintorescos, característicos de nuestras ciudades. En el siglo XX durante los procesos de industrialización en el país, se incrementó su presencia en las actividades laborales por la permisividad, indiferencia y aceptación de la sociedad. Actualmente en Colombia hay 11.325.693 de niños, niñas y jóvenes entre los 5 y los 17 años de edad; de éstos aproximadamente 2.318.378 trabajan.(OIT & ACJ-YMCA, 2005, P.9).

El carácter atemporal del T.I, por llamarlo de alguna manera, ha fortalecido su permanencia, esto puede deberse al estado de vulnerabilidad como condición subordinada que la infancia puede representar para los adultos en su afán de poder o control. Para Montero (2006) “El poder tiene muchos rostros. Continuamente estamos tratando de ejercer algún poder, así como sobre cada miembro de la sociedad, alguien también lo ejerce, día a día” (P.32).

De acuerdo a la dinámica de poder que se da dentro de toda familia, los miembros más vulnerables, como los niños, quedan a merced de las leyes y normas que allí se rijan. Con ello, no se trata de mostrar el lado negativo del poder, más bien, sustentar la premisa que los niños en su carácter de población vulnerable, por decirlo de alguna manera, sean víctimas del control de otros, en este caso adultos, que podrían ser bien, sus padres, para ejercer sobre ellos algún tipo de dominio y controlar su voluntad por la razón que fuere, lo que se analizará más adelante.

1.3 Causas y consecuencias del Trabajo Infantil.

El informe de la (2002a) en Colombia, describe cómo los niños, niñas y jóvenes se incorporan a la fuerza laboral como resultado de una intersección de múltiples factores económicos, sociales y culturales. Uno de ellos es la pobreza. Ante la ausencia de ofertas laborales para los adultos, la baja remuneración a la que estos acceden, sumado al alto número de personas que conforman los hogares y las afectaciones a la dinámica familiar, se adopta el trabajo infantil como una forma de subsistencia y las posibilidades de acceder a recursos. Aquellas familias cuyo jefe de hogar es la madre y de la cual dependen económicamente un gran número de miembros, existe la posibilidad de que los niños y niñas se vinculen de manera prematura al trabajo. (OIT & ACJ-YMCA, 2005).

Otros factores que ayudan al surgimiento y permanencia del trabajo infantil en las comunidades descritos por este informe (OIT, 2002a), muestran a las creencias y costumbres locales, así como la baja calidad del sistema educativo, como *causas* y a su vez elementos reforzadores de este fenómeno. La CEPAL (2010) afirma que “Además, la presencia de numerosos miembros en el hogar afecta o modifica estrategias alimentarias, las que frecuentemente pueden redundar en malnutrición infantil –insuficiente y desbalanceada–, y suele fomentar el abandono escolar y el trabajo infantil, por la necesidad imperiosa de reunir recursos económicos”. (P. 49).

Las practicas cotidianas de algunos grupos humanos, sumado a la creencia de que el trabajo a temprana edad fortalece el temperamento, crea patrones adecuados de comportamiento, forma en responsabilidades y aleja de cierta manera malos hábitos, permite que el trabajo infantil sea elevado a un grado de importancia tal que debe ser perpetuado y aprendido, terminando por desplazar otras actividades imperantes en la

infancia como la educación formal, al grado de no necesitarla, así como hicieron los adultos en su momento.

Por otro lado, la OIT (2005) indica que:

(...) la poca pertinencia de los currículos escolares, la baja calidad del sistema educativo, la falta de cupos escolares e instalaciones, hacen que tanto padres como estudiantes no vean en la educación formal una alternativa de vida que satisfaga sus necesidades e intereses a corto, mediano y largo plazo. Ante esta situación los niños, niñas y jóvenes tienden a perder la motivación abandonando prontamente la escuela, lo que aumenta la probabilidad de su ingreso al mundo laboral. Por estas razones muchos menores de 18 años se ven obligados a trabajar en condiciones extremadamente desfavorables para su edad y en situaciones peligrosas que vulneran sus derechos. El análisis de los efectos del trabajo infantil ha avanzado hasta situarlo teóricamente en el marco de los derechos humanos. (P. 10)

Los niños, niñas y adolescentes son una población vulnerable para el ingreso al sector del trabajo a tan corta edad, más si pertenecen a contextos socioeconómicos bajos y su vinculación a este sector depende en gran parte de las mínimas calificaciones y criterios flexibles requeridos para la contratación.

La población de niños y niñas que trabajan pertenecen a hogares en condiciones de desventaja económica, lo que permite que se perpetúe dicha condición al vincularse en trabajos con poca calificación y remuneración (OIT& IPEC, 2004).

Sin embargo, no sólo la pobreza de las familias es un factor relevante que condiciona el ingreso de los menores al trabajo, existen problemas estructurales más profundos, como se describía anteriormente, como es el modelo de desarrollo económico de los países y las orientaciones políticas de los mismos, caracterizados por una gran inequidad y segmentación social (OIT& IPEC, 2004). En la misma línea, también es un factor preponderante en el origen y permanencia del trabajo infantil, el ideológico y cultural, sus creencias y prácticas, así como sus relaciones, acciones, etc. Otro factor igualmente importante es la educación, que para algunos sectores de la población no es

considerado prioritario. El concepto de educación para dichos sectores sociales, se ve distorsionado, considerando al trabajo infantil como sólo una “ayuda” a las tareas del adulto, concepto natural en la cultura patriarcal de las familias.

Muchas veces los niños y niñas son articulados al trabajo por sus familias, quienes consideran que es propio o deseable como parte de su proceso de formación. Esta situación se acentúa con la desesperanza aprendida frente a las posibilidades de movilidad social y con la percepción de la educación como inapropiada para la satisfacción de las necesidades socioeconómicas y expectativas laborales y vitales. (OIT & IPEC, 2004)

Con lo anterior, queda claro que las creencias y valoraciones, y las realidades de orden socioeconómico quedan en el mismo nivel de relevancia, contribuyendo a la aparición y mantenimiento del trabajo infantil como fenómeno social que necesita ser erradicado. La OIT & IPEC (2004) en el marco del Proyecto Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil en la Minería Artesanal Colombiana, proponen que para erradicarlo y prevenirlo, particularmente en sus peores formas, es necesario generar procesos de transformación en el ámbito ideológico y cultural, con la misma urgencia y premura que en los procesos de orden socioeconómico.

Por otro lado, de acuerdo a la definición de *trabajo infantil* consignada en los informes de la OIT en Colombia (IPEC, 2005), se pueden describir algunas posibles *consecuencias* de este flagelo en los más pequeños: Daño y perjuicio físico, mental, social y moral; Irrupción y abandono escolar prematuro; bajo rendimiento escolar.

De acuerdo a Lelievre y Ortiz (2001) el Trabajo Infantil que se desarrolla en términos explotación afecta gravemente la salud física y mental, los niños y niñas se encuentran expuestos a accidentes dentro de los sitios de trabajo, y en algunos casos son blancos de agresión física, verbal y hasta de abuso sexual o discriminación. Ligado a esta

situación se encuentran afecciones por la falta de una adecuada nutrición, como baja talla o peso, lesiones físicas de todo tipo y psicológicas. En el caso del trabajo doméstico los niños y niñas son víctimas de relaciones opresivas, prejuicios e inadecuados tratos, lo que afecta a su vez su construcción de identidad impidiéndoles reconocerse como personas capaces, hábiles y libres, condenándolos a aceptar un mundo de polaridades sociales, los que pueden, los que no, los que tienen, los que no, los buenos, los malos, etc.

Las consecuencias son alarmantes para esta población, y como ya se mencionó otro de los efectos del trabajo infantil es la vulneración del derecho a la educación integral. Ejercer actividades laborales a temprana edad, bloquea el ingreso al sistema educativo de los niños y niñas que se encuentran en esta situación, afectando su permanencia, y como consecuencia su rendimiento académico debido al poco tiempo con el que cuentan para dedicarse a dichos espacios. (OIT & IPEC, 2005).

El derecho a la recreación, el tiempo libre y la posibilidad de socialización en espacios saludables, se ven de igual manera vulnerados. En este aspecto, estudios realizados por la OIT & IPEC (2005) identifican al juego y a las actividades lúdicas como espacios fundamentales para la socialización y la construcción de identidad individual y social. Favorecen a su vez, el desarrollo cognitivo, motor, afectivo, así como habilidades comunicacionales y relacionales al hacer uso de la creatividad y el pensamiento operativo. Cuando un niño o niña ingresa al trabajo, señala el mencionado informe, este impide el sano desarrollo de sus habilidades, así como sufrir la separación de sus hogares al salir a otros espacios para ejercer esta labor. En este caso se puede detallar claramente que la vinculación prematura a actividades laborales impide el goce de una niñez presente y una preparación adecuada para la vida adulta. (OIT & IPEC, 2005).

Por todo lo antes mencionado, queda claro que el trabajo infantil, es un fenómeno de vulneración de derechos para los niños, niñas y jóvenes de cualquier condición social, económica, política o de cualquier nación. A pesar de ello, cuando se trata de menores de edad la familia juega un papel importante como núcleo gestor de desarrollo y facilitador de ambientes sanos para los que la conforman.

Amar et al. (2005) sugieren que “para que los seres humanos puedan tener un desarrollo pleno, deben crecer en un ambiente familiar caracterizado por la armonía, la calidez y la comprensión, convencidos de que la familia es el grupo primario de la sociedad y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos su miembros” (P. 5). El papel que juega de la familia en la formación de los niños es tan importante, aún como modelos de vida que los pequeños replicarán en la edad adulta.

En esto último es relevante mencionar algunas características familiares de los menores víctimas de la explotación laboral, ya que algunos aspectos de estas, ayudan a reforzar la existencia del fenómeno en algunos espacios sociales. Una de esas características es la escolaridad de los padres y el significado que estos tengan de la educación formal. De acuerdo con Sandoval (2007) con respecto a la educación, la situación del trabajo infantil evidencia claramente las repercusiones frente a los niños, debido a que entre mayor sea el grado de escolaridad de los padres les ayudará a privilegiar en los hijos el rol de estudiante, pero frente a una baja escolaridad, los padres apoyan el ingreso temprano del mundo laboral, privándose de reflexionar acerca del peligro o daño a los cuales se expone el menor. Cohibiéndolos de la asistencia a la escuela.

La relación trabajo infantil y deserción escolar ha sido revisada por la OIT desde el 2002, a través de la unidad estadística para la medición del trabajo infantil del IPEC en el mundo (SIMPOC), las encuestas sobre transición al mercado del trabajo (ETEC)

(OIT,2015) dan cuenta de cómo “el abandono escolar prematuro influye en esa trayectoria de transición” (P.14). “Los jóvenes abandonan la escuela cuando alcanzan la edad mínima” (P.16) para trabajar, los 15 años. “Los niños que abandonan prematuramente la escuela pero que finalmente completan su transición al trabajo tienen menos probabilidades de conseguir un empleo estable” (OIT, 2015, P.16), debido a la falta de preparación profesional, les impide acceder a salarios adecuados y a condiciones de empleo óptimas.

A pesar de esto, para Basu y Hoang Van (1998) no todos los padres pertenecientes a países en vía de desarrollo, desean inducir a sus hijos al trabajo en edades tempranas, a menos que la situación los obligue, es decir cuando los recursos económicos son insuficientes.

Para Sandoval (2007) con respecto a las diferencias entre género, edad y tamaño familiares, va a depender el desempeño de diversas labores, partiendo del predominio que estas variables tienen en el T.I. La proporción con respecto al género en la población infantil víctimas de la explotación laboral, no se encuentra definida. En una investigación hecha por Pinzón, Briseño, Gómez y Latorre (2003), existe una mayor población de niños trabajando, que niñas, y una parte de estos niños se encuentra acompañados por un adulto o ayudando a un adulto en ventas. Y en otro estudio realizado en una plaza de la ciudad de Medellín, Colombia, se encontró que el 82.8% de trabajadores son hombres, el porcentaje restante corresponde a las mujeres, cuyas edades oscilan entre los 5 y 17 años (Vargas & Restrepo, 2002). Esta falta de definición, puede deberse a la falta de estudios articulados a nivel mundial o locales sobre estadísticas que muestren esta proporción con respecto al género. Sin embargo las diferencias poblacionales también pueden deberse a factores culturales y sociales donde se da este fenómeno.

1.4 Hacia una concepción del Trabajo Infantil.

De acuerdo a lo que se ha definido anteriormente, hablar de Trabajo Infantil o explotación laboral infantil, es hablar de un fenómeno social que se vislumbra como problemática afectando una parte de la población mundial más vulnerable, los niños. Este fenómeno surge mayormente, debido a los cambios sociopolíticos y económicos dados a nivel mundial a mediados del siglo XIX iniciados con la industrialización y se extiende hasta el nuevo siglo.

También es visto como el resultante de una economía no sostenible en países no preparados para afrontar transformaciones como las ya mencionadas. Variables sociales como la cultura, las formas de política, economía; y seguidamente, la dinámica familiar y las concepciones sobre educación, coadyuvan a su formación y permanencia en algunos sectores donde el índice del fenómeno es mayor.

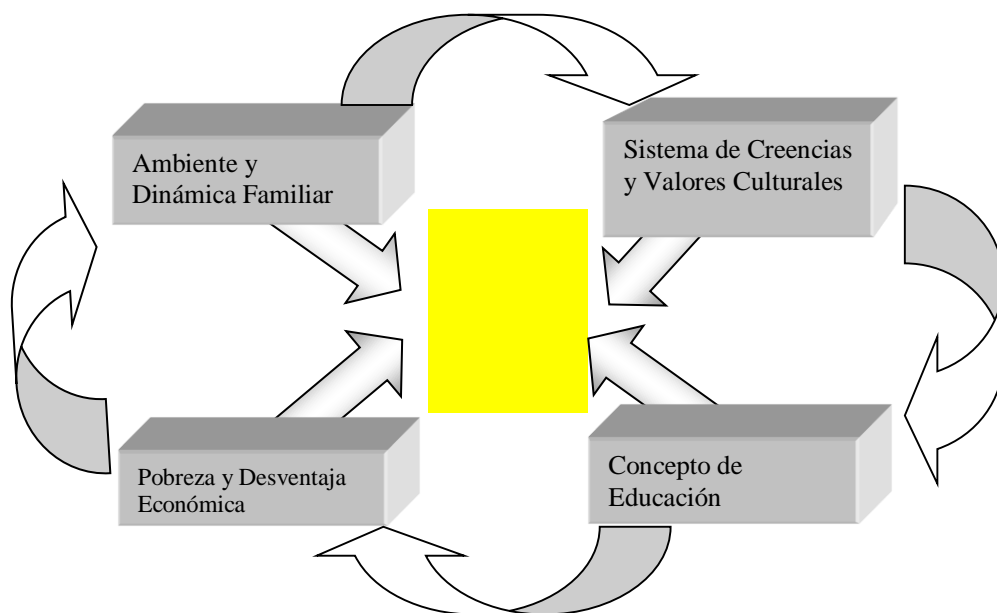


Figura 1. Trabajo Infantil. Proceso de Vinculación.

Fuente: Elaboración propia.

Según la Guarcello et al. (2006) el trabajo infantil se refiere a niños y niñas menores de 18 años que han recibido remuneración monetaria o en especie por terceros o por su propia cuenta, en calidad de aprendices o trabajadores familiares no remunerados que producen bienes o servicios para el consumo del hogar, es decir, “se refiere a la participación de niños, niñas y adolescentes en actividades económicas sin que necesariamente haya de por medio una remuneración” (Sauma, 2007, p. 13). Dicho fenómeno ha sido caracterizado de acuerdo a los estudios hechos a nivel mundial apoyados en los convenios realizados para la protección de los Derechos Humanos.

Esta caracterización del Trabajo Infantil como explotación y manifestación negativa del *trabajo* como la peor de sus formas, presenta las siguientes tipologías, trabajo forzoso. (Empresas mineras, químicas y de producción), trabajo agrícola, explotación sexual comercial, ventas callejeras, narcotráfico (venta y distribución de narcóticos o sustancias ilícitas), trabajo doméstico, mendicidad.

1.5 Características Psicosociales de los niños y niñas víctimas de la explotación laboral infantil o trabajo infantil.

Una de las peores formas de trabajo infantil en Colombia, se encuentra la explotación Minera, y que según OIT (2005) “se inicia a edades muy tempranas y a modo de quehacer familiar no remunerado. La historia de las zonas mineras y sus comunidades locales permite entender que la minería es una actividad antigua, heredada de generación en generación desde la época de la Colonia”. (P. 2).

En una de las investigaciones sobre la caracterización psicosocial de niños y niñas víctimas de la explotación laboral infantil quienes participaron en el Programa Edúcame Primero Colombia (2008-2010) durante el primer año de ejecución en la Costa Caribe

(Pavie, 2008), se pudieron identificar ciertas características familiares, emocionales, psicológicas y sociales que rodean a estos y niños y niñas.

Dentro de las posibles razones por las cuales los adultos cuidadores de los niños y niñas, justificaban su vinculación temprana a actividades laborales, se circunscriben las siguientes (Pavie, 2008):

Económicas con un 45%. Los cuidadores encuestados afirmaban que el trabajo representa “una ayuda para los gastos de la casa”.

El menor necesita tener su propio dinero (27,4%). Por su parte, la necesidad del menor a financiar su estudio y a alejarlo de los vicios fue mencionada por 16,1% de los casos. Existe un imaginario social alrededor de esta práctica, que la identifica como un “buen hábito” gracias al sentimiento de honra percibido por las familias vinculadas. (Amar et al., 2008).

Otras características familiares, igualmente importantes, mencionadas en este estudio (Pavie, 2008) se encuentran:

El nivel de educación del jefe de hogar. El 61% poseen solo estudios de básica primaria, 36% accedió a estudios secundarios y un 3% no tienen estudios

Condición laboral del jefe de hogar. Los niños ayudan a los mayores en sus labores.

El número de personas del hogar. Presencia de familias numerosas.

Este estudio también señaló algunas características emocionales de los niños y niñas víctimas de este flagelo social, como se detallan a continuación:

“Los niños trabajadores se enfrentan a un fenómeno de aislamiento por sus condiciones de vida y por sus actividades. El trabajo infantil toca a los grupos más vulnerables de la población que ya son estigmatizados por su exclusión del sistema

económico, social y profesional en general. Además tiene efectos negativos sobre la asistencia escolar de los jóvenes y aumenta su nivel de extra- edad educativo”. (Pavie, 2008, p. 6)

A esta precaria situación se añaden dificultades en el desarrollo psicológico de estos niños y niñas como lo señala el estudio sobre Calidad de vida y Salud Mental Positiva realizado por Palacio et al. (2007) en los menores trabajadores de Toluvié, donde se pudo identificar que más de 88% de los niños trabajadores dicen que trabajan voluntariamente mientras que 11% afirman que eran obligados. Los niños y niñas asumen el trabajo como un deber, lo que posibilita la poca valoración de aspectos positivos para su desarrollo como la educación formal.

Como se puede observar las distintas formas de trabajo infantil en el país, se encuentran asociadas a prácticas culturales perpetuadas dentro de los hogares. Los niños y niñas aprenden de sus padres actividades heredadas, que se convierten en únicos oficios atribuyéndole un valor formativo y moral. (Minercol & OIT, 2001).

1.6 El trabajo Infantil en Latinoamérica: El caso de Colombia.

En el año de 1995 se creó desde la oficina de la OIT, el Programa Internacional para la erradicación del trabajo Infantil (IPEC) que monitorea el estado mundial del flagelo año, tras año, impulsando políticas públicas dirigidas a la infancia afectada así como desarrollando programas de intervención en alianza con los distintos gobiernos del globo, teniendo un especial capítulo para la Latinoamérica.

De acuerdo a los convenios revisados desde ese momento, el trabajo Infantil es considerado como un fenómeno que se evidencia comúnmente en países en vía de

Desarrollo, llamados en el pasado, del “tercer mundo”. Un ejemplo de ello, según

Piazza(2000) en Lima, Perú, el trabajo infantil ha aumentado desde hace veinte años.

En el país, 30,000 familias se dedican de manera permanente a la minería artesanal de oro. Dos de cada tres familias hacen que sus hijos menores de 18 años participen en las actividades de extracción y procesamiento del mineral; estas familias albergan a 61,000 niños entre 0 y 17 años, de los cuales en la actualidad unos 50,000 ya están trabajando y los 11,000 que aún son pequeños lo harán apenas cumplan 6 ó 7 años de edad. (p.5).

Otra evidencia de esto, es la problemática de los hogares en la cual los niños son obligados a trabajar por sus padres. Según Ordoñez y Mejía (1994) “un estudio sobre el trabajo infantil de la calle en Lima descubrió que 6 de cada 10 niños que llegan a casa sin el dinero afrontan muchas formas de abuso” (P. 126.).

En el Texto *Evaluación Rápida sobre el trabajo infantil doméstico* realizada por Soto, González y Martínez(2002), en Paraguay las niñas, niños y adolescentes trabajadores domésticos señalan haber comenzado a trabajar entre los 6 y 11 años de edad, identificando razones como estudiar, ayudar económicamente a su familia o ganar su propio dinero; razones a su vez confirmadas por sus familias de origen, donde las madres han tenido un rol crucial en la “decisión” de las niñas iniciaran dicha actividad.

Las tasas del Trabajo Infantil en Colombia (Véase Cuadro 1) de acuerdo a mediciones realizadas por el DANE (2006,2007), muestran una disminución significativa en la población de niños, niñas y adolescentes que trabajaron durante esos períodos. Sin embargo la alerta no ha sido levantada todavía existen en Colombia más de un millón de niños víctimas de este flagelo.

Cuadro 1: Estadísticas sobre el Trabajo Infantil en Colombia (2001-2007). Estudios realizados por el Departamento

Nacional de Estadística (DANE).

Año de Medición	Edad de los niños y niñas	Genero	Razones por la cual se trabaja	Regiones	Tipo de trabajo
2001	5-9 = 3,9 %	Hombres=17,4 %	Deben participar en la actividad económica de la familia	Pacífica= 16,6%	Agricultura
	10-11= 10,7%	Mujeres= 7,9%		Oriental= 14,4%	
	12-14= 16,6%		Le gusta trabajar para obtener su propio dinero	Central 13,5%	Obrero
	15-17= 27,6%			Atlántica 12,1% Bogotá= 5,3%	
2003	5-9 = 3,1%	Hombres =13,0%	Debe ayudar con los gastos de la casa	Pacífica= 16,9%	Empleado doméstico
	10-11= 6,7%	Mujeres= 7,8%		Oriental= 13,1%	
	12-14= 12,6%		El trabajo lo forma y lo hace honrado	Central= 10,6%	Comercio
	15-17= 25,7%			Atlántica= 5,7% Bogotá D.C= 5,7%	
2005	5-9= 1,4%	Hombres= 11,6%	Costearse el estudio	Pacífica= 14,3%	Trabajador Independiente
	10-11= 4,9%	Mujeres= 6,0%		Oriental= 9,5%	
	12-14= 11,2%			Central= 19,2%	Producción de bienes y servicios
	15-17= 22,9%			Atlántica= 5,2% Bogotá D.C= 4,6%	
2007	5-9= 0,6	Hombres= 9,4%		Pacífica= 8,5%	
	10-11= 1,3%	Mujeres= 4,2%		Oriental= 9,6%	
	12-14= 11,2%			Central= 7,7%	
	15-17= 19,3%			Atlántica= 5,0% Bogotá D.C= 3,3%	

Fuentes: DANE (2006), Caracterización demográfica de niños entre los 5 y 17 años en Colombia, Trabajo Infantil en

Colombia 2001-2003-2005.; Tasas de trabajo Infantil según sexo (2003, 2005, 2007). DANE, Módulos de Trabajo Infantil en la ECH 2003, 2005 y Módulo de Trabajo Infantil en la GEIH 2007.

En los mismos estudios se pudo observar que para el año 2001 existía una tasa de Trabajo infantil alrededor de 12,8% sobre la población infantil nacional. Para el año 2003 las tasas indicaban un 10,4% y en el 2005 un 8,9% (DANE, 2006). Las estadísticas también mostraron pocas disminuciones de las tasas entre los períodos 2003 y 2005 para las regiones del país. Ciudades de la Costa Caribe como Barranquilla en el año 2003 conservaba el índice de niños y niñas trabajadores en un 4,1% que para el 2005 decaía en un 3%. Otra ciudad de la región como Cartagena en el año 2003 ubicaba dicho índice en

un 2,2% y para el año 2005 en un 1,8%. El estudio ubicaba a Montería como la ciudad con mayor índice en el año 2003 con un 14,2% que para el 2005 decaía en un 7,7% (DANE, 2006).

Es importante indicar que para las mediciones realizadas por el DANE (2006) durante el año 2005, no incluyó la población de “ayudantes familiares”. El trabajo doméstico es de bajo prestigio social (Díaz et al., 2004), los niños, niñas y jóvenes se enfrentan a altos riesgos de maltrato, acoso y hasta abuso sexual. Muchos de estos trabajos no son remunerados, y los empleadores hacen caso omiso de cualquier requerimiento que seguridad social se exija.

Los niños, niñas y jóvenes que crecen en estas condiciones de explotación carecen de un sano desarrollo psicológico y social. Como cualquier peor forma de Trabajo infantil, genera atraso y deserción escolar, produce sentimientos de vergüenza y baja autoestima, así como expone a accidentes y enfermedades (Díaz et al., 2004), y lo más preocupante es que debido a su aceptación social, se ha convertido en una de las actividades laborales que más niñas y niños ocupa en Colombia.

En Colombia, la Encuesta Nacional de Hogares (ENH) realizada en el 2001 ofreció información valiosa que midió el estado de los niños trabajadores entre los 12 y 14 años de edad en distintas ciudades del país, incluía a “todas las personas mayores de 12 años de edad, para las áreas urbanas y 10 años para el área rural, que durante la semana anterior a la encuesta ejercieron o buscaron ejercer una ocupación remunerada, y a los ayudantes familiares que trabajaron sin remuneración, en empresas familiares, por lo menos durante 15 horas semanales” (DANE, 2001, p. 3). La Encuesta demostró que a pesar de que en Colombia la Ley prohíbe expresamente el trabajo de niños y niñas menores de 14 años de edad (DANE, 2001) el fenómeno del T.I era una realidad en el país que no se podía

desconocer y ante lo cual había que reforzar políticas sociales dirigidos a la niñez y a la familia para atender y prevenir dicha problemática. A pesar de la importante información que arrojó la encuesta se desconoció la población infantil víctima de la explotación laboral, entre los 5 y 11 años de edad, que también era una realidad que no se podía obviar. Otra información que no mostró la encuesta, ya que no fue diseñada para arrojar estos datos, fue sobre otras peores formas de trabajo infantil como lo es la esclavitud y prácticas similares, la explotación sexual, pornografía y actividades ilícitas.

Para el mismo período otro estudio realizado por Minercol y OIT (2001) sobre la minería artesanal, reveló que este es uno de los trabajos más riesgosos en todo nivel, a los que una gran parte de la población infantil a nivel nacional estaba vinculada. Algunas de las características que presentan los niños en este tipo de trabajo, registrada en el mencionado documento, son las siguientes:

El total de niños y niñas identificados como trabajadores en la minería artesanal (1580), el 16,8% tenían entre 5 y 7 años, confirmando un inicio muy temprano en la actividad productiva. Las condiciones en las que ellos laboran son de extrema explotación. Su remuneración en 51,5% por este trabajo es nula. En caso de recibirla, siempre se hace proporcionalmente por debajo del salario mínimo legal y solo el 1,3% alcanza a recibir este mínimo. La mayoría de los menores realizan diversas actividades de manera cotidiana: asisten a la escuela, trabajan en las minas de manera independiente o como ayudantes de sus padres y ayudan en las tareas domésticas. Solo el 8,2% de ellos se dedica exclusivamente al estudio.

Este estudio (Minercol & OIT, 2001), dio base a la formulación del proyecto para la prevención y erradicación del trabajo infantil en este sector.

El documento Travesía Travesía que recoge la experiencia de atención a niños víctimas de la explotación laboral minera (Guerrero, 2004) registra que en Colombia, según la Encuesta en Profundidad sobre Trabajo Infantil, aplicada por el DANE y la OIT en el año 2001, 2.318.531 niños y niñas entre 5 y 17 años trabajan, situación fuertemente vulneradora de los derechos de la infancia. Por ejemplo, frente al derecho al estudio, los datos de la Encuesta muestran que al comparar la tasa de no asistencia escolar entre el grupo de niños y niñas de 5 a 17 años que trabajan y el grupo total de la población en el mismo rango de edad, se encuentra que para el primero ésta se incrementa hasta el 34.9%, mientras que para el segundo llega al 16,8%.

Según Guerrero (2004), dentro de los niños que trabajan existe un porcentaje significativo de deserción progresiva de las aulas educativas. La asistencia escolar entre los 5 y 9 años de edad alcanza el 84,5%, mientras entre los 15 y 17 años, ésta se reduce al 46,2%. Puede estimarse que las horas de trabajo que no ocupan en la escuela se dedican al trabajo, y el número de horas trabajadas se incrementa con la edad. En la evaluación registrada por Guerrero (2004) incluía niños y niñas ocupados en el sector productivo y aquellos vinculados en oficios del hogar por 15 horas o más a la semana.

El mencionado documento también cita que los menores de edad que trabajan tampoco disponen de mayor tiempo para dedicarse a actividades lúdicas que les permitan un desarrollo pleno. Según la Encuesta, el 39% de los niños y niñas entre 5 y 17 años dedica al trabajo más de 25 horas a la semana y de ellos el 15,6% sobrepasan las 49 horas semanales. El análisis de la encuesta registrado en el documento antes mencionado, afirma que teniendo en cuenta que muchos de los niños, niñas y jóvenes alternan su actividad laboral con los quehaceres de la casa y el estudio, se puede concluir que las horas de

dedicación a dicha actividad supera la de los mayores, siendo un obstáculo para el tiempo necesario dirigido al juego o al adecuado esparcimiento (Guerrero, 2004).

Por otro lado, de acuerdo a las investigaciones realizadas por el ICBF y ACIDI (2006) en el marco de las líneas base sobre Trabajo Infantil, afirma que el interés por medir este fenómeno en Colombia, surge en la segunda mitad el siglo XX, cuando se realizan algunas investigaciones y reportes, que pretendían establecer cuántos niños y niñas se encontraban vinculados al trabajo. Sin embargo, esta información tiene un carácter nacional, que no muestra ni representa la realidad local de zonas como la región Caribe colombiana, especialmente ciudades como Barranquilla.

A continuación se resume, algunos estudios importantes que dieron información relevante en el conocimiento y caracterización del Trabajo Infantil como fenómeno Social en Colombia.

Cuadro 2. Cuadro Resumen Histórico de la medición del Trabajo Infantil en Colombia

Ente Responsable/Investigador	Año	Características del Estudio
Cecilia Muñoz y Martha Palacios Gobierno Nacional	1978 Período 1978 – 1982	Primer estudio donde las autoras comparan la situación de la población infanto-juvenil trabajadora a partir de las bases de datos censales. “Plan de Integración Nacional”, implementó el Programa del Niño Trabajador, recogió información por medio de censos escolares en diferentes regiones de Colombia.
María Cristina Salazar Gobierno Nacional	1990 1996	Investigación de orden cualitativo. Pretendía mostrar la dinámica de este fenómeno a través de un análisis comparativo de la participación infanto-juvenil en el trabajo con base en la Encuesta Nacional de Hogares (ENH), para los años 1976, 1977 y 1984. A partir de estos estudios, se identifica la complejidad de la problemática, y se reconoce la dificultad de su cuantificación por ser una situación variable en el corto tiempo. Primera Encuesta sobre Niñez y Adolescencia en Colombia (ENA –I). Complementó la información sobre el trabajo de los niños y las niñas entre 7 y 11 años, en las 8 principales ciudades. Las encuestas (ENH y ENA-I) permitieron obtener información sobre: Las características de las familias de los jóvenes trabajadores: promedio de personas por hogar, tasa de jefatura femenina, promedio de años de educación del jefe del hogar, porcentaje de hogares en pobreza (por Línea de Pobreza), características de la vivienda, entre otras. Las características del trabajo infantil: ocupación, rama de actividad, posición ocupacional, jornada laboral, remuneración. El acceso a servicios de educación y seguridad social. La ENA-I permitió identificar: motivos del trabajo, lugar de trabajo y ocupación en vacaciones para personas menores de 12 años.
Carmen Elisa Flórez y Regina Méndez con el apoyo de la OIT – IPEC	1998	Éste amplió la comprensión del problema y permitió mostrar las tendencias del trabajo infantil en el país, de 1992 a 1996. El análisis partió de la información suministrada por la Encuesta Nacional de Hogares ENH, del DANE, y la primera Encuesta sobre Niñez y Adolescencia en Colombia (ENA –I), aplicada por esta misma entidad en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Departamento Nacional de Planeación y los Ministerios de Salud, Trabajo y

OIT, SIMPOC, DANE	2001-2003	Seguridad Social. Las encuestas fueron analizadas para cuantificar y caracterizar dicha población, y concluye que: La ENH es una fuente de información importante sobre el tema del trabajo realizado por niños entre los 12 y 17 años. Se reconoce, además, que a través de la inclusión periódica de módulos en la encuesta, es posible determinar una tendencia y una caracterización del trabajo realizado por los niños y niñas entre 5 y 11 años. Permitió indagar sobre las ocho principales ciudades con sus áreas metropolitanas (Bogotá, Medellín, Cali, Barraquilla, Bucaramanga, Manizales, Pasto y Cartagena).
		La OIT, a través del SIMPOC, une esfuerzos con el DANE, dentro del marco de las líneas establecidas por los Planes Nacionales de Acción para la Erradicación del Trabajo Infantil, con el fin de diseñar y aplicar una encuesta a profundidad sobre este fenómeno. El instrumento denominado Encuesta Nacional de Trabajo Infantil fue aplicado en Noviembre de 2001. Los resultados aparecieron en la publicación del mismo nombre, en Abril de 2003. El estudio utilizó como marco de referencia, la lista de todos los hogares particulares con niños, niñas y jóvenes entre 5 y 17 años de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del segundo trimestre de 2001. Esta encuesta introdujo la aplicación de un formulario para niños, niñas y jóvenes. La información complementó los resultados entregados por los adultos, como informantes tradicionales de la encuesta.
		Paralelamente al instrumento anterior, se realizaron a partir de fuentes secundarias, estimaciones sobre las peores formas de trabajo infantil en el país. Entre estas se abordaron la explotación sexual comercial infantil, la vinculación de los niños y niñas al conflicto armado, el trabajo doméstico, el comercio callejero y el trabajo infantil en la minería artesanal.
		En el ámbito local, este fue uno de los estudios más significativos. El objetivo fue construir una línea de base local sobre la participación de niños y niñas en la minería artesanal en siete municipios de cuatro departamentos (municipios de Andes Sotomayor, Toluviéjo, Marmato, Paipa, Tópaga, Maripí y San Pablo de Borbur).
		Dicho estudio recogió información sobre la tradición familiar en las minas, la valoración frente al trabajo de los niños y niñas, los patrones laborales mantenidos y reproducidos culturalmente, la percepción de la familia sobre la calidad de vida, los factores de riesgo, la valoración y autovaloración al trabajo por parte de los menores de edad, la oferta de servicios de apoyo, tanto institucionales como de la organización social, las fortalezas y los recursos locales para los niños y niñas.
Bienestar Social Distrital - Centros Amar (Bogotá)	2004	Lideró un sistema de información que cuantifica y caracteriza a la población trabajadora infantil, que accede a sus servicios ofertados por los Centros Amar. A través de este sistema, se caracteriza la actividad que realizan niños y niñas, de acuerdo a variables tales como sexo, edad, estrato social, lugar de trabajo, posición ocupacional, rama de actividad, horas semanales de trabajo, oficios del hogar y tiempo destinado a estos oficios.
Secretaría de Educación (Bogotá)		Desarrolló una encuesta en los colegios distritales para captar la percepción del maestro sobre la vinculación de los niños y niñas al trabajo. Esta medición permitió identificar las creencias, actitudes y prácticas de los docentes en relación con el trabajo infantil.
Secretaría de Salud (Bogotá)		Realizó diagnósticos locales de salud, utilizando varias estrategias, en las 20 localidades de la ciudad capital, y a través de la metodología de cartografía social captaron, entre otros, información sobre la percepción del problema del trabajo infantil en cada localidad. Los resultados que fueron validados, en donde fue posible con fuentes secundarias, permitieron la identificación de zonas o corredores que presentan condiciones de menoscabo de la salud, dentro de las que se encuentra el trabajo infantil. Entre las zonas indagadas, se priorizaron aquellas con la población más vulnerable, con el fin de utilizar una segunda estrategia, enmarcada en el programa “Salud a su Hogar”, que consistió en la aplicación de una encuesta casa a casa, estableciendo, entre muchas otras situaciones, la de trabajo infantil.

Fuentes: IPEC, OIT & UNICEF (1995); Muñoz & Palacios(1978) en Dane (2003); Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (2001); Salazar (1990); Flórez & Méndez (1998); Flores & Méndez (1997); ACDI (2006); Guaqueta et al. (2004); PRIAC (2003); OIT & IPEC (2005); OIT, Colombia (2003- 2006); Díaz (2004). *Participación de la Universidad del Norte de la ciudad de Barranquilla, como apoyo investigativo.

Es importante resaltar que, los estudios realizados por las autoras Carmen Elisa Flórez y Regina Méndez (1998) con el apoyo de la OIT – IPEC, concluyeron que tanto la

ENH y los módulos específicos sobre trabajo infantil, como la ENA-I demostraron ser de gran utilidad para caracterizar el trabajo infantil a nivel nacional. Sin embargo, establecieron su limitación para captar el grupo de niños y niñas vinculados a actividades más invisibles. Por otra parte Estos estudios también observaron, que la definición tradicional de fuerza laboral utilizada por el DANE, excluye un grupo importante de niños y niñas que realizan oficios del hogar por más de 15 horas a la semana (Flórez & Méndez, 1998).

Como se ha descrito anteriormente, organismos como la OIT-IPEC han contribuido al fortalecimiento de la medición del trabajo infantil en Colombia, apoyando la realización de diversos estudios que caracterizan las peores formas de trabajo infantil, a través del Programa de Información Estadística y Monitoreo en materia de trabajo infantil, SIMPOC y la colaboración del DANE, en los últimos 8 años. Para ello ha realizado mediciones focales, en las que se identificaron y caracterizaron los niños y niñas vinculados en la minería artesanal, al trabajo doméstico y la explotación sexual comercial (ver cuadro 2).

Sin embargo, algunas entidades a nivel local, especialmente en la ciudad de Bogotá, se interesaron en identificar la participación de niños y niñas en el trabajo (ver cuadro 2). A pesar de estos adelantos en el estudio del fenómeno en el país, en la Costa Caribe Colombiana, todavía falta por hacer en materia de líneas base que articulen el trabajo de instituciones educativas, centros de investigaciones, ONG's, e instituciones del gobierno local que muestren la realidad de los menores en esta zona.

A partir de los estudios mencionados a lo largo del siglo, políticas nacionales se desarrollaron apoyando así de manera articulada sistemas de atención y prevención del fenómeno en Colombia.

Cuadro 3. Políticas Nacionales sobre Trabajo Infantil y protección a la Infancia en Colombia.

Plan de Gestión	Año	Objetivos y Características del Plan
CONPES No. 1676 DNP - UDS. Programa del niño trabajador en el marco del Plan de integración Nacional (1978 – 1982)	1980	Presentado por el Departamento Nacional de Planeación y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Su propósito fue el de mejorar la situación en que viven los niños trabajadores, buscando crear condiciones necesarias para la aplicación efectiva de la legislación sobre protección al menor trabajador, y lograr su mejoramiento en forma gradual. A largo plazo, buscó disminuir sustancialmente la participación de los niños en el mercado de trabajo, y a corto plazo, trató de mejorar y hacer efectivo el cumplimiento de las normas que prohíben o regulan el trabajo de los niños. Para lograr el objetivo, el documento contempló la implementación de dos tipos de acciones: - De control, con la cual se buscó no permitir el trabajo infantil en las áreas que ya estaban determinadas, exigir y hacer cumplir todas las normas establecidas, y garantizar la prestación del servicio de seguridad social en salud. - De divulgación, en cuanto a la legislación vigente, por los diferentes medios que se disponga; de los estudios e investigaciones que sobre el tema se desarrollen; y de los procedimientos y formas para presentar quejas o reclamos.
Plan cambio con equidad	1982 - 1986	Este plan, tuvo como objetivo, generar un ordenamiento para el cambio social buscando mayor equidad en la distribución de las posibilidades de progreso y garantizar la elevación de las condiciones de vida de la población, trató de mantener la política de atención a los menores de edad trabajadores iniciada por el gobierno anterior, con la promulgación de la Ley 20 de 1982 por medio de la cual se adoptó el Estatuto del Menor Trabajador; creó la Dirección General del Menor Trabajador, en el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social e intentó desarrollar mecanismos de coordinación interinstitucional con el fin de determinar acciones encaminadas a la investigación de las características del trabajo de los niños, niñas y jóvenes.
Plan Nacional para la supervivencia y el desarrollo infantil- SUPERVIVIR-	1985	Reconocido por promover el desarrollo de la infancia, mejorando su salud y nutrición. Con una metodología innovadora en la concepción de salud, prácticas y conocimientos, integrando distintos sectores (medios de comunicación, policía, grupos juveniles, defensa civil, cruz roja, iglesia y comunidad, ICBF y la División Materno Infantil del Ministerio de Salud) (Colombia por la Primera Infancia, documento oficial, 2006, p. 24). La intervención se focalizó en enfermedades como (“enfermedad diarreica aguda (EDA), infección respiratoria aguda (IRA), enfermedades virales, causas perinatales y privación psicoafectiva” (Colombia por la Primera Infancia, documento oficial, 2006, p. 24). Se integraron por primera vez acciones estatales y sociales a favor de la infancia, acentuando “el papel de la vinculación afectiva, la estimulación adecuada y el juego, promoviendo así nuevas formas de relación entre adultos y niños” (Colombia por la Primera Infancia, documento oficial, 2006, p. 24), a través de dos programas, el de Vigías de la Salud, con estudiantes de educación media, y el de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil – PEFADI– (Convenio MEN-ICBF- UNICEF, 1985) dirigido a la población rural. Estos programas adoptaron, como estrategia básica, la educación de la familia y la promoción de cambios en los conocimientos y prácticas de los adultos responsables del cuidado y la educación de los niños menores de 6 años” Colombia por la Primera Infancia, documento oficial, 2006, p. 24).
Plan de economía social	1986 - 1990	El Plan de este cuatrienio tuvo como objetivo iniciar y llevar a cabo un proceso de reconstrucción nacional, con el fin de instaurar un régimen de economía social, buscando satisfacer las necesidades reales y prioritarias de la población, distribuir equitativamente beneficios, y erradicar la pobreza absoluta. Estableció la obligatoriedad para el Instituto de los Seguros Sociales - ISS- de brindar atención al menor trabajador no afiliado en salud. Durante este periodo se expide el Código del Menor para la protección a la infancia. El tema de trabajo infantil fue atendido desde el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF -, porque fue considerado como un problema de pobreza.
Plan la revolución pacífica	1990 - 1994	Durante este gobierno, el aspecto económico fue de vital importancia, logró la reforma constitucional de 1991, que resaltó la importancia y prevalencia de los derechos de los niños sobre los de los demás, y en cuanto al trabajo infantil creó dentro del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, la Dirección General del Trabajo y dentro de ella, la División de Relaciones Especiales de Trabajo, con funciones en relación con la defensa y protección de los niños, niñas y jóvenes trabajadores, recibiendo el tema desde ese momento un enfoque sectorial.
Plan de Acción a Favor de la Infancia – PAFI	1992	Se diseña a partir de la Cumbre Mundial de 1990, a favor de la infancia, firmando la Declaración sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño, que incluye el compromiso de adelantar en cada país un plan de acción a través del cual asegurar el cumplimiento de la convención de los derechos del niño y su pleno ejercicio. El PAFI -, encargaría de la supervivencia, el desarrollo y protección de la niñez; la reducción en la tasa de mortalidad infantil y materna; disminuir la tasa de desnutrición global y crónica; aumentar el acceso a agua potable; incrementar la escolaridad primaria; disminuir el analfabetismo y mejorar los programas orientados a la población menor de 18 años de edad pero en especial la que vive en circunstancias difíciles.

“El Salto Social”(Ley 188 de 1995, Plan Nacional de Desarrollo e Inversiones 1995 – 1998)	1994-1998	El bienestar de la niñez es una meta fundamental del desarrollo nacional. El plan propone acciones interinstitucionales, orientadas a fortalecer la atención educativa, en los Hogares Comunitarios de Bienestar y en otros programas para menores de 5 años, mediante los cuales se mejoren las condiciones de entrada al sistema educativo. La estrategia de protección, desarrollo y bienestar de este Plan se implementa en el ICBF, a través del Programa FAMI —Familia, Mujer e Infancia— el cual entrega complemento nutricional a madres gestantes, mujeres lactantes y niños y niñas entre los 6 y los 24 meses, y ofrece sesiones educativas a las madres, para que realicen actividades pedagógicas con los niños y niñas menores de 2 años. Estas acciones serían complementadas con las del Programa de Atención Materno-infantil PAMI. Apoyado en el Programa Nacional de Protección y Asistencia Integral, el plan considera líneas de trabajo, orientadas a los menores en situación irregular (niños y niñas maltratados y abusados sexualmente, por ejemplo). Para fortalecer los procesos institucionales, se propuso la redefinición de las competencias del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, comprometiendo política, técnica y financieramente a los entes territoriales.
“El tiempo de los niños”. CONPES No. 2787 DNP - UDS.	1995	Presentado por el Departamento Nacional de Planeación, el Ministerio de Salud, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el programa de acción a favor de la infancia. Su propósito, entre otros, fue el de lograr cambios en las actitudes y prácticas individuales, familiares e institucionales, para la prevención y atención del maltrato; el abandono y el abuso y explotación sexual infantil; la erradicación de los trabajos de alto riesgo; y la desestimulación del trabajo infantil, así como la inserción de los niños de la calle en las estructuras familiares o comunitarias.
Programa Desestimulo del trabajo infantil (niños con menos de 14 años de edad) y atención a menores trabajadores (14 - 18 años de edad)	1996	Su objetivo fue el desestimar el trabajo infantil, promover la escolarización y evitar la deserción escolar de los niños trabajadores, desvincular los niños trabajadores de su participación en actividades laborales de alto riesgo prohibidas por ley, y defender sus derechos laborales. Este documento ordenó: la realización de estudios para identificar las áreas críticas; el diseño de planes de erradicación del trabajo infantil a partir de este año; la creación de comités de veeduría ciudadana para la defensa del menor trabajador; la inserción educativa estimulando su permanencia y evitando que la actividad laboral no sustituya la escuela. Como resultado, el DANE incluye un módulo en la Encuesta nacional de hogares con preguntas sobre trabajo infantil.
Plan nacional de acción para la erradicación del trabajo infantil y la protección del joven trabajador.	1996 – 1999	Su objetivo consiste en avanzar en la prevención de la vinculación precoz al trabajo; en la eliminación del trabajo de los niños y niñas con menos de 14 años de edad, y en la protección de los jóvenes trabajadores por medio de acciones concertadas entre las diferentes instituciones y sectores sociales, iniciando con aquellos que por sexo, ubicación geográfica y ocupación, se encuentran en mayores condiciones de explotación o carecen de las adecuadas condiciones para su desarrollo armónico e integral. Se constituye en la base de la política nacional a favor de los niños, niñas y jóvenes trabajadores, ya que fue el primer plan diseñado en la temática de trabajo infantil. Se encargó de comprometer a las entidades nacionales con acciones dirigidas a su erradicación; impulsar la aprobación del Convenio 138 de la OIT e inició trabajos para la redacción del nuevo código del niño en la parte relativa a trabajo infantil; impulsar la realización de un estudio nacional para la caracterización del problema; diseñar y poner en marcha una estrategia a través de la cual garantizar el retiro de los niños y niñas vinculados a la explotación sexual.
“Pacto por la infancia”	1997	Incluyó aspectos como salud, educación, recreación, protección, justicia, servicios públicos, discapacidad y maltrato. Sirvió de iniciativa para la campaña “Por una ciudad al alcance de los niños,” lanzada en el Distrito Capital en 1997. Fue un año crucial ya que se decreta la universalización de la educación preescolar en las instituciones educativas oficiales. Un año después tiene lugar el Acuerdo de Lima, cuyo objetivo central fue la atención prioritaria de la infancia.
Normas relativas al servicio educativo preescolar	1998	“Se aprueba mediante el Decreto No.2247 promulgado en 1997, por el Ministerio de Educación Nacional, y en 1999 se publican los lineamientos pedagógicos de este nivel. El marco referencial de estos documentos, posibilita la concepción de la educación como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, con principios de integralidad, participación y lúdica, alrededor de los cuatro aprendizajes fundamentales definidos por Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”
Consejos Departamentales y Municipales de Política Social	1999	Se crean a partir del Decreto No.1137 de 1999, que reestructura el ICBF(La ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia en sus artículos 206 y 207 hacen referencia al Consejo Nacional de Política Social y a los Consejos Departamentales y Municipales de Política Social).
“Cambio para construir la Paz (Ley 508 de 1999 “Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo para los años 1999 – 2002”)	1998-2002	Fue declarado inexecutable por la Corte Constitucional mediante Sentencia C-557 de 2000, tocó dos aspectos centrales en torno a las funciones del ICBF. “Reiteró su connotación como principal entidad ejecutora de programas orientados a la niñez y la familia, ante lo cual, las entidades territoriales delegaron en esta institución la responsabilidad de la ejecución de dichos programas. Este plan recomendó redefinir las competencias del ICBF, lo que implicaba iniciar un proceso gradual de descentralización. La articulación del Plan Nacional de Alimentación y Nutrición PNAN, desarrollado con la participación de los ministerios de Salud (hoy de la Protección Social), Agricultura y Desarrollo Social, y Educación Nacional continúa en cabeza del ICBF (El Decreto Ley No.3264 de 2002 determina la coordinación en

Política Nacional de convivencia y prevención de la violencia intrafamiliar, Haz – Paz Programa Rumbos para la prevención de la drogadicción y el consumo de sustancias psicoactivas Creación del Sistema de la Protección Social en Colombia- CONPES Ley 715		cabeza del ICBF) y no del Departamento Nacional de Planeación. El plan contempló así mismo, iniciativas municipales tendientes a cualificar la atención de los niños y de las niñas. Atención a las enfermedades dadas en la infancia y la salud de la mujer.
Plan nacional de acción para la erradicación del trabajo infantil y la protección de los jóvenes trabajadores: De Sol a Sol	2001 - 2002	. Asignación de recursos para la salud, nutrición y educación preescolar Este plan se formula en 1999 y se focaliza en las peores formas de trabajo infantil, estableciendo como prioritario el retiro de los niños, niñas y jóvenes vinculados a la explotación minera artesanal, el trabajo doméstico, la explotación sexual y el comercio callejero y en plazas de mercado. Como objetivo general, establece: el avanzar en la búsqueda y conservación de la paz a través de la erradicación progresiva del trabajo infantil en el país, con prioridad en las peores formas de trabajo, y en la protección de los jóvenes entre 15 y 17 años de edad que no estén vinculados a trabajos nocivos o peligrosos. Para lo anterior, se encargará de coordinar acciones entre las organizaciones gubernamentales, las no gubernamentales, los niños y niñas, sus familias, y la sociedad en los diferentes niveles territoriales.
Comité interinstitucional para la erradicación del trabajo infantil y la protección del joven trabajador.	2000 - 2002	Este comité fue creado por el Decreto Presidencial No. 859, presidido por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social e integrado por la Consejería para la Política Social, Departamento Nacional de Planeación, Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Ministerios de: Salud, Comunicaciones, Educación Nacional, Agricultura y Desarrollo Rural, Desarrollo Económico; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Servicio Nacional de Aprendizaje, Instituto Colombiano del Deporte, Central Unitaria de Trabajadores, Confederación General de Trabajadores Democráticos, Confederación de Trabajadores de Colombia, Asociación Nacional de Industriales, Empresa Nacional Minera Ltda., Asociación Colombiana de Cultivadores de Flores, y son invitados la Confederación Colombiana de ONG, Defensoría del Pueblo, Procuraduría General de la Nación, y UNICEF. Cuenta con la asesoría permanente de un representante de la OIT. Sus funciones, entre otras, fueron: revisar y ajustar el decreto reglamentario del Comité, difundir el Plan de Acción 2000 - 2002. De Sol a Sol, formular y desarrollar planes operativos, impulsar la formulación y prestar apoyo técnico para la ejecución de planes de acciones departamentales y municipales, diseñar y aplicar mecanismos de seguimiento y evaluación, y establecer las características y funciones del comité técnico.
Plan de Desarrollo hacia un Estado Comunitario	2002- 2006	Aprobado mediante la Ley 812 de 2003, enfatiza en la ampliación de cobertura F. Como elementos de la actual política para la infancia se destacan: el planteamiento de la reestructuración del ICBF, el desarrollo de programas de parte de esta entidad con la participación de los municipios, la utilización del SISBEN como principal herramienta de focalización en la atención de los menores de 5 años, la adopción de la cofinanciación para impulsar la descentralización, la construcción de un índice de bienestar social de la niñez a nivel municipal y su correspondiente uso en la asignación de recursos, la construcción participativa de política pública de infancia, la creación de nuevas modalidades de atención, que cumplan los estándares técnicos, la adopción de la modalidad de hogares múltiples, con la confluencia de distintos estamentos de la sociedad, la implementación de “Creciendo y Aprendiendo” como eje misional, para cualificar el progreso de los niños y niñas desde su gestación, la implementación de estrategias de capacitación (a padres, agentes educativos y cuidadores), la promoción de las figuras asociativas de madres comunitarias, para posibilitarles la oferta de servicios de restaurantes infantiles y escolares, el fortalecimiento de la familia utilizando estrategias de comunicación y mercadeo social. Se dio un cambio en la legislación sobre infancia, adolescencia y adulto mayor.
CONPESo.91	2005	Es realizado con base en ocho objetivos de la Cumbre del Milenio, de Septiembre de 2000, de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Se definen metas y estrategias para el cumplimiento de dichos objetivos: reducir la pobreza, la mortalidad infantil y diseñar estrategias alrededor del tema de la salud sexual reproductiva.
Plan de Acción Nacional para la Prevención y Erradicación de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes menores de 18 años (ESCNNA)	2006- 2011	Se constituye en un avance importante del gobierno colombiano, con el apoyo de la sociedad civil y los organismos de cooperación internacional, para enfrentar la problemática de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes –ESCNNA-. El Protocolo Facultativo que complementa la Convención de los Derechos del Niño, relativo a la venta de niños, prostitución infantil y utilización de niños en la pornografía, fue incorporado a la legislación colombiana mediante Ley 765 de 2002.

Fuentes: Encuesta Nacional de Trabajo Infantil. DANE (2001); Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años Bogotá (2006); Reyes (2005); Fernández & Galvis (2006); ICBF - UNICEF - OIT – IPEC, FUNDACIÓN RENACER (2006).

Los planes de desarrollo y documentos del Consejo de Política Económica y Social – CONPES -, relacionados con trabajo infantil, se reseñan desde finales de los años 70's en Colombia, como se ha descrito anteriormente, es en este tiempo cuando se empieza a observar el interés sobre el tema de la infancia y división entre las políticas sociales y económicas.

Programas como el *Plan nacional de acción para la erradicación del trabajo infantil y la protección de los jóvenes trabajadores: De Sol a Sol*, fue importante en materia de acciones efectivas para la erradicación de este fenómeno social. El Plan confirma como mecanismo de gestión para su ejecución, al Comité interinstitucional para la erradicación del trabajo infantil y la protección del joven trabajador como máxima instancia encargada de formular e impulsar el desarrollo de la política nacional para la erradicación del trabajo infantil y la protección del joven trabajador; al Comité técnico, como garante del desarrollo de los lineamientos del Plan en los diferentes niveles territoriales; y a niveles departamental y municipal, a los comités departamentales y municipales como las altas instancias encargadas de la ejecución de la política. Este plan establece que deberá ser reformulado cada cuatro años; contener la descripción detallada del problema, los avances, las perspectivas de acción, objetivos, lineamientos, mecanismos de gestión, resultados, acciones, plazos de ejecución, responsables y recursos humanos y económicos de los que se dispone para su efecto; y ser presentado para su aprobación al Comité Interinstitucional,

durante los tres primeros meses del año (DANE, 2001; Colombia por la Primera Infancia, 2006; Reyes, 2005; Fernández & Galvis, 2006).

De acuerdo al marco legal de Colombia las Autoridades competentes para el restablecimiento de los Derechos de los Niños, las Niñas y los Adolescentes son La Defensoría de Familia, la Comisaria de Familia, El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Policía de Infancia y Adolescencia. (Código de la Infancia y la Adolescencia, 2006). Sin embargo han sido muchos los planes desarrollados para dar cumplimiento a dichas políticas, en los cuales dichos entes han sido partícipes y sin embargo el flagelo del trabajo infantil sigue en el país.

Lo que falta por aplicar es una política sostenible y consistente de manera articulada institucionalmente, no sólo dirigida a la protección del menor sino a los padres de los mismos.

La familia es el contexto social fundamental para dar un equipamiento de comportamientos y creencias. Los padres transmiten un amplio espectro de valores y actitudes a sus hijos mediante estilos diversos de comunicación en virtud de los cuales el niño aprende a pensar y a reaccionar de una manera determinada en relación a los acontecimientos y problemas, llegando a generar un modelo comportamental interpersonal. (Amar, 1994, P.68).

Ningún programa social dirigido a la infancia no tiene éxito si no se involucra a la familia y a la comunidad de manera paralela.

CAPÍTULO II: DESARROLLO PSICOSOCIAL EN LA INFANCIA VULNERABLE

2.1 Desarrollo Psicosocial y Vulnerabilidad.

Antes de definir el concepto de desarrollo psicosocial que se analizará en este estudio, es pertinente revisar inicialmente las teorías sobre el desarrollo humano como telón para describir la complejidad de un fenómeno como el trabajo infantil que vulnera el equilibrio psicológico de los involucrados.

El desarrollo humano implica los cambios que se suscitan a lo largo de la vida de toda persona. El estudio del desarrollo humano se basa en teorías, datos, análisis, métodos, que como ciencia se exige en su riguroso accionar. Como ciencia, estudia al ser humano teniendo en cuenta su condición etaria, cultural y social en todas las etapas de su devenir en el mundo, identificando diferencias y similitudes en los distintos grupos poblacionales.

El concepto de desarrollo no sólo implica cambio, implica a su vez crecimiento y tiempo (Stassen 2007). Lo que incluye “todas las modificaciones que se producen en la vida humana” (p.7) desde su nacimiento hasta su final, conexión que fue ampliamente estudiada por Baltes et al. (1998). Según Baltes et al. (1998) el desarrollo humano tiene cinco características, *multidireccional*, *multicontextual*, *multicultural*, *multidisciplinario* y *plasticidad*.

El presente análisis, sólo hizo énfasis en las características que incluyen los contextos sociales, el ambiente y el sí mismo, es decir, dirigiéndose sólo a las tres primeras. La característica *multidireccional* se refiere al estudio del desarrollo humano como el estudio del cambio (Stassen, 2007) “no es un cambio estático, sino dinámico” (Stassen, 2007, p.7). Es decir, estudia los cambios dinámicos del desarrollo.

Todo niño o niña en desarrollo interactúa con el ambiente, con otros individuos o con todo lo que le rodea en distintos momentos de sus vidas, estableciendo vínculos duraderos o transitorios. Este hecho, coloca de manifiesto un efecto que se encuentra en la característica anteriormente descrita, y es el *efecto mariposa*.

Como se ha descrito, cada cambio es parte de un sistema dinámico, por lo que los cambios pequeños pueden tener grandes efectos (Stassen, 2007). Este efecto “se trata de una idea que sostiene que un suceso o una cosa de poca importancia es capaz de tener gran impacto si logra alterar el equilibrio reinante, desencadenando cambios, que provocan un suceso de grandes proporciones” (Stassen, 2007, p. 7). Es por ello que algunos sucesos acontecidos durante la infancia, pueden afectar toda la vida del ser humano. Un fenómeno que vulnera los derechos de los más pequeños, como el trabajo infantil actúa en el desarrollo de estos, cambiando percepciones y acciones sobre el mundo y sobre sí mismos.

Otra característica del desarrollo según Stassen (2007) es la *multicontextual*, afirma que:

“los seres humanos se desarrollan en muchos contextos que afectan profundamente su desarrollo. Entre ellos se incluyen el ambiente físico (p. ej. El clima, el nivel de ruidos, la densidad de la población) y la situación familiar” (Stassen, 2007, p. 8).

En esta característica se incluyen aspectos del “contexto social, esto es la sociedad o el entorno social: el contexto histórico y el contexto socioeconómico” (Stassen, 2007, p. 8). Algunas costumbres o prácticas se perpetúan o mitigan de acuerdo al contexto histórico y el entorno donde se desarrollen los seres humanos.

En algunos territorios del mundo, el trabajo infantil ha desaparecido y en otros continua y pareciese ir creciendo, debido a su aceptación en la cultura de algunas sociedades. “El trabajo infantil es todavía una costumbre muy extendida en muchos lugares

del mundo. La organización internacional del trabajo estima que en todo el mundo existen 246 millones de niños entre 5 y 17 años que trabajan, generalmente con salarios muy bajos” (Stassen, 2007, p.9).

Si se observa detenidamente el comportamiento del fenómeno, este depende del pensamiento social, el tiempo y las necesidades de un colectivo para garantizar su subsistencia, como se analizó en el primer capítulo; pero sus efectos sobre el desarrollo de la infancia, quedarán como huellas indelebles en la psique de quienes fueron víctimas. La siguiente característica se refiere a la *plasticidad* (Stassen, 2007). Afirma que “los rasgos humanos pueden ser moldeados de diferentes formas y configuraciones, como el plástico, aunque las personas mantienen cierta durabilidad en su identidad” (Stassen, 2007, p.13), así como el plástico dura muchísimos años en destruirse. En esta característica están incluidos la cultura y la educación, explicando que “las personas pueden sobreponerse a las desventajas y reexaminar valores, pero no pueden ignorarlos” (Stassen, 2007, p.13).

En el viaje de la vida, las personas pueden tomar varios caminos, pero las decisiones que se tomen siempre estarán relacionadas con la infancia. Sin embargo, ningún ser humano está limitado por completo, en palabras de Stassen (2007), “ningún ser humano está inevitablemente limitado por sus experiencias pasadas” (p. 14).

Los niños y niñas en condiciones de extrema vulnerabilidad social como las víctimas de explotación laboral infantil, pueden reponerse a estas situaciones precarias y gozar de vidas adultas más estables siempre y cuando hayan experimentado espacios de desarrollo que les permitan identificar caminos de superación social y personal. En este punto se pueden considerar los estudios sobre Resiliencia (Munist et al., 2008; Rutter, 2005; Grotberg, 2003; Trujillo, 2006, citados en Amar et al. 2013) por ejemplo.

Una última característica que permite la comprensión del concepto de desarrollo humano, es la multidisciplinariedad (Stassen, 2007). Esta característica destaca la necesidad de estudiar el ser humano desde diversas disciplinas, incluyendo tres ámbitos, biosocial, cognitivo y psicosocial. A lo largo de la vida, estos tres ámbitos interactúan entre sí permitiendo el aprendizaje y la adaptación social.

El desarrollo no se da por partes, “sino que es una totalidad” (Stassen, 2007, p. 12), cada aspecto del desarrollo se encuentra vinculado a los tres ámbitos. El siguiente cuadro resume lo descrito por Stassen (2007) sobre los ámbitos del desarrollo humano.

Ámbitos del Desarrollo Humano		
Desarrollo Biosocial Incluye el crecimiento y los cambios que ocurren en el cuerpo de una persona, y los factores genético, nutricionales y de salud que influyen en el crecimiento y los cambios. Las habilidades motoras, desde agitar un sonajero hasta conducir un coche, son parte del ámbito biosocial.	Desarrollo Cognitivo Incluye todos los procesos mentales que una persona utiliza para llegar al conocimiento o para pensar sobre el entorno. La cognición comprende la percepción, la imaginación, el discernimiento, la memoria y el lenguaje, es decir, los procesos que usan las personas para pensar, decidir y aprender. La educación, no sólo el currículo formal dentro de las escuelas sino además el aprendizaje informal, también es parte de ese ámbito.	Desarrollo Psicosocial Comprende el desarrollo de las emociones, el temperamento y las habilidades sociales. La familia, los amigos, la comunidad, la cultura y la gran sociedad son fundamentales para el ámbito psicosocial. Por ejemplo forman parte de este ámbito las diferencias culturales en cuanto a roles sexuales “adecuados” o a las estructuras familiares.

Cuadro 4. Resumen sobre la división del desarrollo humano en tres ámbitos.

Fuente: Tomado de Stassen (2007, p. 12).

En la historia de la Psicología se han abordado cuidadosamente las grandes teorías sobre el desarrollo humano como lo fueron teoría psicoanalítica, conductista, cognitiva, sociocultural y epigenética. Cada una de ellas aportó información relevante para comprender la complejidad del ser humano y su desarrollo.

Ante esto último, resulta conveniente hacer énfasis en una de las teorías que estudiaron el desarrollo humano desde el aspecto psicosocial, como lo es la *teoría de los sistemas ecológicos* de Urie Bronfenbrenner (1977). La teoría afirma que “se debe estudiar el desarrollo de una persona teniendo en cuenta el conjunto de todos los contextos

e interacciones que componen su vida” (citado en Stassen, 2007, p. 26). De acuerdo al modelo ecológico de Bronfenbrenner se incluyen,

“los *microsistemas* (elementos del entorno inmediato como la familia y el grupo de pares), los *exosistemas* (instituciones como la escuela y la iglesia), los *microsistemas* (los entornos sociales más amplios que incluyen valores culturales, políticas económicas y procesos políticos), los *cronosistemas* (condiciones históricas) y el *mesosistema* que incluye las conexiones entre microsistemas” (Stassen, 2007, p. 26).

En este estudio, se considerará el ámbito del desarrollo humano dirigido al *desarrollo psicosocial*, que comprende las habilidades cognitivas, emocionales y sociales que pueden ser adquiridas en espacios de interacción como la familia, la comunidad y en general la sociedad. A continuación se definen dos de las habilidades que componen el desarrollo psicosocial.

2.1.1 Habilidades Cognitivas.

Las habilidades cognitivas se pueden definir según como “aquellas cualidades o rasgos característicos de una persona que están presentes al momento de realizar una tarea mental y que corresponde al desarrollo -por entrenamiento o práctica- de las capacidades potenciales del individuo” (Lacunza et al., 2010, p. 27). Estas habilidades constituyen la inteligencia, y dependen de factores genéticos y ambientales, que en últimas son estos los responsables de su potenciación a temprana edad.

Sternberg (1984) define a la inteligencia como los “conocimientos, habilidades y comportamientos que constituyen desempeños adaptativos dentro de un medio sociocultural dado” (P. 315). El desarrollo adecuado de estas habilidades facilita la

adaptación al ambiente, así como la implementación de herramientas que optimizan la ejecución de tareas.

Según Lacunza y Contini (2004) “el comportamiento inteligente está integrado por un número variado de habilidades, aspectos académicos y cotidianos, sociales y emocionales, además de cómo se procesa la información para dar respuestas significativas en un contexto particular” (P. 4). De acuerdo con esta afirmación, las habilidades cognitivas no sólo se limitan a los procesos básicos de pensamiento, o a la medición general del coeficiente intelectual, también involucra la capacidad para resolver problemas, habilidades comunicacionales, aprendizaje, etc.

Es así como el factor ambiental se convierte en un mediador del desarrollo de estas habilidades, pudiendo llegar a ser un potenciador o un obstáculo. En esta investigación se pudo analizar en profundidad el papel del ambiente en el desarrollo de la infancia y cómo la implementación de estrategias contextualizadas puede llegar a optimizarlas.

2.1.2 Habilidades Sociales.

Las *habilidades sociales* según Monjas Casares y González (1998) son “las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal” (P. 18). El desarrollo de estas habilidades durante la infancia permite el adecuado funcionamiento de las relaciones interpersonales presentes y futuras, constituye a su vez una fuente de aprendizaje que prepara a la infancia para la vida adulta.

Esto lo identifican Cohen Imach et al. (2011) cuando afirman que “las relaciones entre los iguales en la infancia contribuyen significativamente al desarrollo del correcto funcionamiento interpersonal, proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de las

habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otro momento, e influyen en el logro de una personalidad saludable en la adultez.” (P. 169).

Los análisis realizados que se describen en el quinto capítulo, sólo se enfocarán en las habilidades sociales y cognitivas así como el entorno social de los niños y niñas víctimas de la explotación laboral infantil.

Este análisis permitirá conocer el estado de dichas habilidades así como posibles cambios de acuerdo a las intervenciones recibidas en los dos programas observados, así como comprender los espacios de formación en los cuales se encuentran involucrados y tener la posibilidad de identificar posibles vías de mejoramiento para esta población.

2.2 El papel de la Lúdica y el Juego en el Desarrollo psicosocial de la infancia.

El *juego* es un derecho internacional al que todo niño o niña de cualquier contexto, cultura o condición socioeconómica tiene acceso. El juego es una actividad libre y deleitable cuyo principal objetivo es dar placer a sus participantes. El niño o la niña juegan porque así lo desean, pueden crear mundos posibles y reales en su universo lúdico.

Ante esta definición general del juego, es indispensable identificar sus posibles características. Hughes (1999, 2006) en su obra *El Juego* señala cinco características fundamentales del juego, es *intrínseco* es decir, es un fin en sí mismo emprendido sólo por el placer que genera (Hughes, 2006), seguidamente el juego debe ser *libre*, elegido por quienes participan en él. El juego dirigido e impuesto, resulta para los niños y las niñas poco atractivo y motivador. En investigaciones realizadas sobre juego (Hughes, 2006; Valls 2003) se ha podido observar que el niño pierde interés en éste y deja de verlo como tal en el

mismo momento que es impuesto, caso contrario sucede si al niño se le permite elegir, aun cuando lo elegido finalmente sea lo mismo que iba ser impuesto.

Otra característica esencial es el *placer*. El juego debe ser placentero, jugar por lo gratificante que resulta jugar. Casos cotidianos se pueden observar en cualquier contexto sobre niños y niñas cuyos padres o cuidadores los obligan a ser actividades que no desean, así se identifiquen como atractivas. Por ejemplo el padre que obliga o persuade a su hijo para ingresar a un equipo de fútbol. El niño lo hará porque su padre se lo impone y no por su libre elección, resultará frustrante y generará tensión en el niño cada vez que le toque ir al campo. Una actividad que pueden gozar muchos, en este caso se convierte en displacer.

La naturaleza del juego es *no literal* (Hughes, 2006, P.10), es decir, involucra la imaginación y el jugador adapta la realidad a su propio interés. Esto ocurre particularmente en edades escolares donde el juego simbólico permite la creación de nuevos roles, “representando situaciones imaginarias” (Hughes, 2006, P. 10). Una última característica se refiere a la *participación activa* de los jugadores. Los niños y niñas se involucran física y psicológicamente en el momento que juegan. Cuando el niño se muestra pasivo o inhibido ante el juego, es muy posible que presente dificultades o problemas emocionales o en su desarrollo psicológico.

Todas las teorías del desarrollo humano identifican la importancia del juego como actividad esencial en el ser humano. A través del juego se consolida el aprendizaje, promueve la socialización, además de potencializar habilidades cognitivas y emocionales, principalmente durante los primeros años de vida, facilita el desarrollo del lenguaje.

Para Swarts y Heller (2000), a través del juego los niños aprenden a conocer la realidad circundante. Señalan que:

Al jugar, los niños prueban ideas, hacen preguntas y encuentran respuestas. Por ejemplo, al jugar con cubos ensamblables, el niño aprende a conocer las relaciones de tamaño, descubre que los bloques pequeños se embonan en otros más grandes. Descubre relaciones de causa y efecto al ir amontonando bloques hasta que toda la estructura se derrumba. Cuando los bloques se derrumban, puede vincular este fenómeno a su mundo de experiencias e ideas empleando el lenguaje que se le esté enseñando. (P. 45)

El juego se convierte en un escenario donde las emociones, los afectos, las situaciones difíciles vividas de los niños y niñas emergen. Lo vivido es recreado en el juego dentro de un ambiente de seguridad y control. Como lo señalan Jiménez y Quiroga (2009), al jugar es posible “hacer activo lo vivido, lo padecido, rectificando una realidad insatisfactoria (P. 18)”. Dentro del juego se cumple “además una función elaborativa, al poder ligar la excitación producida por los sucesos que impactaron a la persona, con el dominio sobre el objeto, descargándose así la energía” (Jiménez & Quiroga, 2009, P. 18) en un espacio imaginado y controlado.

Un concepto relacionado con el juego es la *Lúdica*. Jiménez (1996) afirma que “la lúdica no es algo ajeno, o un espacio al cual se acude para distencionarse, sino una condición para acceder a la vida, al mundo que nos rodea” (P. 15). La lúdica es una actividad con intención, es decir tiene otros objetivos, que el simple placer, como sucede con el juego, pero utiliza este último para cumplirlos. En la *lúdica* el juego es instrumental, se encuentra al servicio de la ejecución de tareas en cualquier escenario formal o informal.

En escenarios como la educación, la industria o la salud mental, la lúdica se utiliza para cumplir fines independientemente de la edad de los participantes. Fines ligados a la intervención, por su carácter placentero y activo. En la escuela se acude a la *lúdica* para promover los procesos e enseñanza-aprendizaje; en las organizaciones para medir el estado de procesos grupales o productivos, y en la salud como estrategia terapéutica diagnóstica y

de recuperación psicológica. *El juego no es lúdica, la lúdica involucra el juego.* El juego es una acción placentera en un marco de libertad y reglas, la lúdica es un conjunto de actividades que involucran juego, por ende placer cuyo fin es el cumplimiento de dichas actividades. En síntesis, es en el placer donde ambos conceptos encuentran su punto de apoyo y logran su interrelación, a pesar de su carácter diferencial. .

Es por ello que el juego se ha convertido en una herramienta diagnóstica y terapéutica en el área de la salud mental, sobre lo cual se han creado estrategias de intervención con el componente lúdico, especialmente cuando la población tratada haya sido niños.

Otro escenario de intervención donde el juego se ha convertido en una herramienta necesaria para la atención a la infancia, es el educativo (Manual de juegos, 2008). “Una metodología lúdica puede propiciar una mayor capacidad de enseñanza con la infancia. El método ideal sería que los niños descubran el conocimiento a partir de la expresión corporal, musical, plástica y literaria” (Motta et al. 2002, P. 103).

La lúdica propicia el aprendizaje escolar convirtiéndose así en una herramienta eficaz en el campo pedagógico. Motta et al. (2002) señalan al “impulso lúdico como una cualidad del conocimiento (Motta et al., 2002, P. 104)”, no limitado a contenidos específicos, su importancia también radica en la posibilidad de propiciar la interacción social.

El juego constituye un espacio de comunicación, donde su discurso “nos permite pasar de una realidad – la del juego- a otra – la de la interpretación del juego. Aprendemos a pasar de un micromundo a otro sin violencias” (Motta et al., 2002, P. 105). Es además un espacio libre de abusos, una ventana a la creatividad y a mundos posibles de desarrollo para la niñez. Para Motta et al. (2002) el juego permite la construcción de la individualidad, así

como la de colectivos que mantengan la expectativa del encuentro y la búsqueda sin tener en cuenta las circunstancias.

Los niños y niñas en condiciones de extrema precariedad, como las víctimas de explotación laboral infantil, no cuentan con el tiempo suficiente para jugar. Como se ha revisado, el juego es esencial para un sano y equilibrado desarrollo psicológico en la infancia. Motta et al. (2002) lo advierten:

(...) el niño y la niña que no juegan lo suficiente pueden ser adultos especiales. La infancia que no juega es distinta a la niñez que desarrolla su impulso lúdico. Una niña y un niño que juegan, es muy probable que vivan creativa y sensiblemente. Cuando la infancia no puede jugar se vuelve violenta y toma los oficios de los adultos. La lúdica es la atmósfera propiciatoria de la gran infancia, con el juego los niños adquieren comprensión, solidaridad, autonomía. El impulso lúdico aparece en nuestra piel en forma de susurro, cosquillas, abrazos, caricias” (P. 105).

Como se puede analizar, un niño o niña que no goza de un ambiente propicio para su sano desarrollo, generará en él actitudes de frustración que se convierten en respuestas agresivas ante las situaciones sociales, el equivalente a adultos improductivos, indefensos, conformistas, apáticos hacia su propio avance.

Por lo tanto una educación pensada desde el mundo de los niños y niñas, apela a la Lúdica como su aliado central. El juego se convierte en una herramienta esencial para una educación incluyente y significativa. “Para crear una pedagogía de la fantasía, se hace necesario propiciar nuevos espacios significativos para la creatividad y el desarrollo de la autonomía moral e intelectual. El concepto de juego asociado con el de fantasía y arte, permitirán desarrollar una nueva concepción de escuela” (Jiménez, 1996, P. 32).

No es una lúdica al servicio de los contenidos académicos o de las reglas de un hogar. Es por el contrario una educación fundamentada en el niño, en sus particularidades, en sus necesidades especiales, una lúdica al servicio del desarrollo humano. “Las relaciones

profundas entre juego, fantasía y saber científico activan la capacidad de ficción creadora del infante y del adulto que nunca han dejado de imaginar y de soñar aun estando despiertos” (Jiménez, 1996, P.33). Se trata de una educación donde el aprendizaje no es sólo para los niños y las niñas, es también para los adultos como coadyuvantes del proceso y protagonistas igualitarios de su mutuo desarrollo. Una Pedagogía basada en la lúdica ubica a agentes educadores y niños en el mismo nivel, se trata de una dialógica centrada en la comprensión y empatía, un homenaje a la equidad, plataforma para la construcción de una sociedad armónica.

2.3 Modelos de Intervención psicosocial en la Infancia.

La investigación rigurosa en Psicología y Sociología, más la experiencia clínica han demostrado que la infancia temprana es una etapa en la cual se adquieren las habilidades necesarias para llegar a ser adultos productivos y felices. La Asociación Nacional para la Educación de la Infancia de Estados Unidos (NAEYC, 1996) insiste en que los programas de atención a la infancia temprana de calidad están asociados al desarrollo cerebral de los niños que asisten a estos; de igual manera, ganan habilidades en solución de problemas, lenguaje, matemáticas, competencias de autocontrol, alta motivación y habilidades sociales. Es por ello que la Educación se convierte en una herramienta crucial para el desarrollo cognitivo y emocional del ser humano, y debe ser considerada por todo programa de desarrollo dirigido a la niñez. Actualmente, los programas en Atención a la infancia (Amar, 2001) reconocen la importancia del desarrollo motriz para la estimulación cerebral en los primeros años de vida del niño, el uso de la exploración como herramienta de aprendizaje y la interacción padres- niño para fomentar el desarrollo psicoafectivo del infante.

Ante esto último, es importante anotar que todo programa dirigido al desarrollo integral de la niñez, debe considerar los escenarios sociales donde esta se desenvuelve como es la familia y la comunidad local, quienes en últimas son los agentes primarios de la educación del niño. Amar (1994) señala que los imperativos sociales de la atención integral a la temprana infancia tienen tal fundamento que, incluso en las sociedades más primitivas, el desarrollo, el cuidado y la estimulación de los niños pequeños continúa siendo la tarea fundamental de la familia y de la Comunidad. La familia entonces surge como el centro de atención en los programas de intervención psicosocial dirigidos al desarrollo de la niñez, fundamentalmente durante los primeros años de vida. La familia es quien de acuerdo con sus condiciones y posibilidades, facilita o limita los procesos de desarrollo que afecta a sus integrantes, a la sociedad y su dinámica. Si esta se lleva de manera adecuada los resultados se vuelcan sobre la sociedad, como ocurre cuando la educación hace participativo a los padres, éstos mejoran su forma de comportarse como tales, favorecen la independencia de sus hijos y ayudan a desarrollar percepciones más positivas de ellos mismos, lo que mejora el desempeño escolar de los niños (Dalais, 1992).

Se puede concluir que los programas de atención a la infancia en situaciones de vulnerabilidad se deben basar en la recuperación de la salud mental de los niños, por un lado, y por otro, en el desarrollo cognitivo en medio de los cuales la familia y su comunidad sean los facilitadores de estos procesos dentro de un ambiente de cuidado y protección. Baker (1987) afirma que cualesquiera sean las bases históricas, políticas o económicas de la pobreza y cualquier otro conjunto de medidas que pudieran tomarse para contrarrestarla, el crecimiento y calidad de los adultos de mañana tiene que continuar siendo el interés primordial de toda sociedad que piensa un futura mejor para sí misma.

El trabajo infantil es entonces un problema social alarmante que deteriora la salud mental de los niños. Esto se puede corroborar en la investigación de Palacio, Puerta, Sierra, Pérez, Velásquez y Llinás (2007), sobre las características de la Salud Mental Positiva en los niños y jóvenes (13 a 17 años) de las canteras de Toluviejo. Los resultados de esta investigación indicaron que la mayoría de los niños trabajadores (n=36) participantes presentaban promedios más bajos que los niños que no trabajan (n=155). Estas diferencias significativas se evidenciaron particularmente en las sub-escalas de satisfacción personal, actitud prosocial y habilidades de relaciones interpersonales. Con estos valores muestrales se observa que los menores trabajadores perciben una menor satisfacción de su autoestima, autoimagen, autoconcepto, con respecto a la aceptación percibida por los otros (Lluch, 1999).

Dichos aspectos se generan en gran medida— por las opiniones y los comentarios que tienen los compañeros y amistades más íntimas del adolescente, y ante los cuales es más sensible por la etapa evolutiva en que se encuentra (Papalia, Wendkos & Duskin, 2004). Pero es muy probable que los menores trabajadores al tener menos tiempo para interactuar con sus pares, no propicien los espacios suficientes para conocer – o en su defecto cambiar – la percepción que tienen los demás de ellos, lo que cobra relevancia para el juicio de valía que realiza cada menor de sí mismo (Shaffer, 2000).

Es por ello, que se hace necesaria la restitución de derechos a niños y niñas que han sido víctimas de la explotación laboral. Pero dicha acción no se puede conseguir sin el apoyo y el trabajo cooperativo de instituciones que luchan por la protección de los más vulnerables.

La efectividad de las leyes que sancionen fuertemente a empleadores o adultos que vinculen a niños niñas antes de los 15 años al trabajo, garantizan de igual manera,

condiciones de protección para los pequeños. OIT e IPEC (2004) señalan la importancia de la participación conjunta de gobierno, padres de familia y comunidad en general en acciones de protección que superen las creencias ambiguas que legitiman la vinculación temprana al trabajo, como considerarla formativa, necesaria para solventar la situación de pobreza de la familia, o medida de prevención de actos delictivos.

2.3.1 Baúl de Juegos

En todas las latitudes y desde el momento que pueden hacerlo, todos los niños del mundo juegan, incluso dentro de circunstancias extremas (Valls, 2003). En condiciones de extrema precariedad los niños reconocen la importancia del juego dentro de su desarrollo psicosocial, convirtiéndose este en el prisma de observación aún para medir su desarrollo cognitivo y afectivo. El juego es una ficha clave en los procesos de socialización e individuación durante la infancia, por eso para Valls (2003) se convierte en la piedra angular de una intervención psicosocial a favor de la niñez en un determinado contexto.

Philippe Valls (2003) es psicólogo presidente de la Fundación Niños Refugiados del Mundo NRM, que ha estudiado, durante su trayectoria profesional, a niños en extrema precariedad alrededor del mundo, diseñando una estrategia de intervención clínica basada en la *lúdica* para la recuperación cognitiva y emocional del niño después del trauma.

Valls (2003) se fundamenta en la teoría de Jean Piaget (1961) sobre el desarrollo evolutivo y las habilidades sociales, emocionales y cognitivas que se adquieren a lo largo de la vida, y en el juego se evidencian dichos cambios y aún se adquieren dichas habilidades. Uno de los fundamentos teóricos del Programa, en el cual se entrecruzan la teoría piagetiana con la importancia del juego, es el llamado *Sistema ESAR*.

Este *Sistema* identifica categorías de juego inmersas en cada etapa del desarrollo de la infancia (juegos de ejercicio, juegos simbólicos, juegos de ensamblaje, juegos de reglas), cuyo adecuado proceso, “se suceden en la vida de cada niño según el mismo orden y para las mismas funciones en la medida que no se le impida jugar” (Valls, 2003, P.3).

De acuerdo a *ESSAR* “todas las competencias y habilidades del niño pasan por etapas sucesivas y se acumulan en el tiempo. Aparecen progresivamente durante los primeros años de la vida para mezclarse luego en un todo, a la edad adulta” (Valls, 2003, P.3). El *Sistema* señala la relación existente entre las actividades de juego, es decir cada forma de juego está adjunta a otras (Garon et al., 1996). Si un niño o niña juega de manera simbólica en la cual crea un mundo imaginario fundamentado en sus experiencias cotidianas, por ejemplo, “vender en una tienda”, este juego incluye reglas, actividad física y es posible que haga uso de herramientas u objetos que deberá agrupar o aglutinar para mantener “el orden de su establecimiento” y ofrecer “sus productos”. Así mismo incluye la clasificación de los juegos de acuerdo a las habilidades que se adquieren según la etapa de desarrollo (Piaget, 1961) en que se encuentre el infante; esta organización permite hacer observaciones precisas, teniendo en cuenta que un mismo juego puede evocar varias categorías de clasificación, y establecer un análisis diagnóstico del estado psicológico de la persona. Sin embargo los juegos siempre corresponderán a una acción predominante (de ejercicio, simbólica, ensamblaje o de regla)

Fundamentados en Piaget, Garon et al. (1996) describen la evolución de las formas lúdicas en unas categorías cuyas primeras letras forman la palabra *ESAR* (según sus siglas en Inglés): E (*Exersive*) para juegos de ejercicios, S (*Symbole*) para juegos simbólicos, A (*Assemblage*) para juegos de ensamblaje (categoría más amplia que la de construcción, propuesta por Piaget como pilar intermediario), y R (*Regles*) para juegos de reglas simples

o complejas. Cada una de estas categorías incluye una clasificación de juegos codificada que las componen.

Los *juegos de ejercicio*, se refiere a aquellos juegos que involucran movimientos repetitivos, acciones y manipulaciones sensoriales constantes (Garon et al., 1996): sonoras, visuales, táctiles, olfativas, gustativas, motoras, y de manipulación.

Los *juegos simbólicos*, pertenecientes a la siguiente etapa del desarrollo donde el juego se caracteriza por la simulación «hacer como si» (Garon et al., 1996), el niño interpreta personajes irreales imitando el universo adulto, incluye juegos de «hacer como si», de roles y de representaciones.

Los *juegos de ensamble o juegos para armar* (Garon et al., 1996), se refieren al tipo de juego en el cual se encajan fichas o piezas dispuestas en orden específico y articulado, incluidos los juegos de construcción y montaje. A medida que el niño crece es capaz de realizar estructuras más complejas. Se consideran los juegos de construcción, disposición, montaje mecánico, electromecánico y electrónico, ensamblaje científico y artístico (Garon et al. 1996).

Los *juegos de reglas*, se constituyen en simples y complejas. Las *Simple*s, identifican el momento en que el niño o la niña aprenden a seguir instrucciones teniendo acceso a actividades grupales. El infante aprende a seguir reglas de una o dos consignas como «cada uno a su turno» con la asistencia de un adulto (Garon et al., 1996). Se incluyen los juegos de lotería, dominó, secuencia, circuito, de habilidad, deportivo y estrategia elemental, azar, preguntas y respuestas elementales, de vocabulario, matemático y de teatro. Las *Complejas*, integran habilidades cognitivas y sociales que han sido aprendidas en la interacción y son fruto de la madurez psicológica (Garon et al., 1996). Comprenden los juegos reflexivos, deportivos y de estrategia complejos, azar, preguntas y respuestas

complejas, vocabulario complejo, análisis matemático, juegos complejos para armar, de representación compleja y juego de escena.

Como piedra angular de la propuesta de Valls (2003), el juego es un derecho inalienable de la infancia, como lo señala la Declaración de los Derechos del niño en su principio 7, párrafo 3:

“El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, las cuales deberán estar orientadas hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1959, p.20).

De acuerdo con Valls (2004) todos los niños y niñas del mundo juegan, independiente de la condición social o el contexto en los cuales estén inmersos, por ello el juego se ha convertido en una herramienta pedagógica de acompañamiento para los procesos de aprendizaje ampliamente estudiado, pero escasamente se ha visto como un dispositivo de intervención psicosocial de valor universal para la niñez en poblaciones vulnerables.

Valls (2003) resalta el papel del juego en los programas de intervención dirigidos a la niñez, señalando los siguientes principios:

El juego es una actividad libre, gratuita, variable, ficticia.

Independientemente de toda consideración acerca de su utilidad social, educativa o terapéutica, el juego ocupa un sitio primordial en la vida del niño y como tal, no es negociable.

El juego es indispensable al niño. Es, por excelencia, el instrumento de su desarrollo físico y motor, cognoscitivo y afectivo, social y cultural.

El juego está íntimamente ligado a cada etapa del desarrollo del niño. Las diferentes categorías de juego suceden en la vida de todo niño en el mismo orden y según prácticas muy parecidas y para las mismas funciones en la medida en que no haya impedimentos para jugar.

Para los niños de todas las catástrofes, de todas las guerras, de todas las opresiones, el juego es el momento privilegiado de encuentro con el mundo, de relación con otros. Es el medio más seguro de resistir de manera activa a las situaciones más desesperadas.

Cada episodio de juego ordinario implica en sí mismo una terapia. Contribuye a aliviar el sufrimiento, prevenir y atenuar los traumas ligados a la violencia y a las situaciones de gran precariedad.

Para jugar, los niños necesitan de un espacio y de un tiempo.

El juego es una experiencia cultural, igual que el objeto lúdico es un objeto cultural.

Esta propuesta, se concretiza en el *Baúl de Juegos* (Valls, 2003) como apoyo e instrumento práctico para reactivar la actividad de juego de los niños. Este dispositivo permite intervenir con rapidez y eficacia en situaciones de crisis. Su aplicabilidad en situaciones vulnerables para la infancia, se encuentra registrada en las publicaciones de las experiencias de la Fundación Niños Refugiados del Mundo (Valls, 2003) en países como Nueva Guinea, Camboya, Palestina y Guatemala.

La propuesta de Valls (2003) se fundamenta en los siguientes beneficios que ofrece *el juego* para el desarrollo psicológico de la infancia, centrados en sus funciones y aspectos que mejora:

Desarrollo Psicomotor	Desarrollo Cognoscitivo	Desarrollo Social	Desarrollo Emocional
<ul style="list-style-type: none"> - Equilibrio - Fuerza - Manipulación de objetos - Dominio de los sentidos - Discriminación de los sentidos - Coordinación oculo-motriz. - Capacidad de imitación. - Coordinación motora 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula la atención, la memoria, la imaginación, la creatividad, la discriminación de la fantasía y la realidad, y el pensamiento científico y matemático - Desarrolla el rendimiento, la comunicación y el lenguaje, y el pensamiento abstracto. 	<ul style="list-style-type: none"> Juegos simbólicos - Procesos de comunicación y cooperación con los demás - Conocimiento del mundo del adulto - Preparación para la vida laboral - Estimulación de la moralidad. Juegos cooperativos - Favorecen la comunicación, la unión y la confianza en sí mismos - Potencia el desarrollo de las conductas pro-sociales - Disminuye las conductas agresivas y pasivas - Facilita la aceptación interracial 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla la subjetividad del niño - Produce satisfacción emocional - Controla la ansiedad - Controla la expresión simbólica de la agresividad - Facilita la resolución de conflictos - Facilita patrones de identificación sexual

Cuadro 5. Valor y Funciones del Juego.

Fuente: Tomado de López (2010, p.24).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto *El dispositivo del Baúl de Juegos* se convierte en una herramienta diagnóstica y de intervención primaria en salud dirigida a la infancia en condiciones extremadamente vulnerables. Esta herramienta organiza el espacio lúdico de intervención de acuerdo al contexto social donde se lleve a cabo, caracterizado como un proceso triangular en el que interactúan los siguientes elementos:

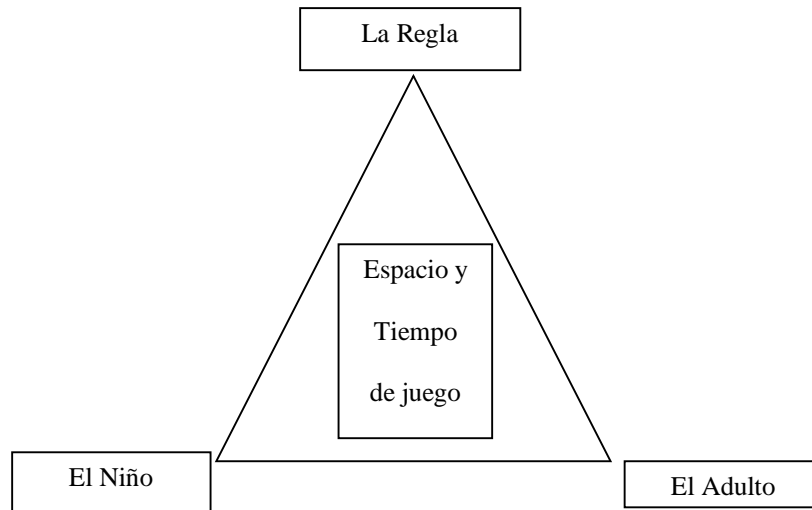


Figura 2. El Marco del Juego Libre.

Fuente: Tomado de Valls, (2003).

La regla se encuentra por encima de los demás elementos, y es quien regula el equilibrio en el juego como proceso. El niño y niña que participan del Dispositivo aprenden reglas que introyectan y replican en otros espacios, lo que les permite tener la capacidad de enfrentar situaciones y resolver problemas nuevos. Esto último se pudo observar en este estudio, lo que se ampliará en los siguientes capítulos.

El dispositivo está regulado por una figura de facilitador centrada en un adulto o agente comunitario quien dinamiza y propicia el espacio de juego libre para los participantes. Sus funciones son articular, proteger, organizar y observar el espacio de juego (Ver Figura 3), cuyo rol se caracteriza por invitar a jugar, dejar jugar, jugar con y jugar para (Valls, 2003).

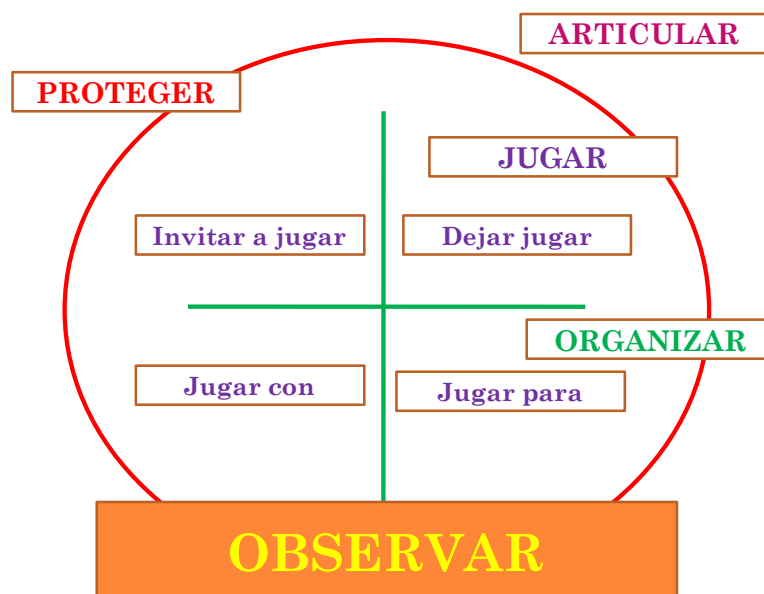


Figura 3. Funciones del animador en el espacio del juego Libre. Fundamentado en la propuesta de Valls (2003).

Fuente: Romero y Escalante (2009).

En este Dispositivo la posición del *Animador* se encuentra al “mismo nivel” del niño y la niña, es decir no es identificada por estos últimos como alguien que está por encima sino como alguien igual a ellos, con los mismos derechos y deberes, con un mismo objetivo *jugar por placer, jugar por derecho*. El rol asumido por el *Animador*, permite que este se perciba como un facilitador del proceso del juego, así como un veedor del cumplimiento de la reglas para garantizar la posibilidad del juego libre en todas sus formas. Resulta interesante dicho sistema de operación, ya que el animador no olvida su investidura de investigador social, así mismo observa el comportamiento de los niños y niñas lo que permite la posibilidad de una intervención inicial hasta una posible remisión externa dependiendo del caso observado.

El dispositivo tiene en cuenta las prácticas lúdicas que se dan en los contextos donde el modelo opere, a su vez se convierte en un observatorio de las prácticas culturales

en torno al juego. Según Valls y Dagnino (2005), el carácter universal del juego permite crear espacios de juego para los niños de diferentes culturas, siempre que los valores artísticos y culturales de cada grupo humano impregnen sus prácticas lúdicas.

2.3.2 Espacios para Crecer

Partners of the Americas –Compañeros de las Américas- organización internacional que promueve el desarrollo el desarrollo social, lideró la presentación de una propuesta de proyecto para contribuir a la eliminación de las peores formas de trabajo infantil en Colombia, a través de la educación. En asocio con tres organizaciones internacionales de gran trayectoria, constituyó el consorcio: PARTNERS, DEVTECH, CINDE y MERCY CORPS para desarrollar el proyecto, con responsabilidades puntuales desde la experiencia de cada uno de ellos.

La Secretaria de Trabajo de los Estados Unidos (DOL) y este consorcio firmaron un convenio cooperativo para contribuir a eliminar la explotación laboral de niños, niñas y jóvenes (NNJ) a través de educación en Colombia, el cual tendrá una duración de tres años.

En este contexto, el Proyecto *Eliminación del trabajo infantil a través de la educación en Colombia*, buscó retirar y/o prevenir a 10.200 NNJ de Bogotá, Soacha, Barranquilla, Cali, Cartagena, Santa Marta, Santander de Quilichao, Yumbo, algunos municipios del Departamento de Santander y Boyacá (Partners of the Americas et al., 2011).

Una de las principales acciones del proyecto estuvo dirigida a eliminar o prevenir las peores formas de trabajo infantil propiciando servicios educativos complementarios en la jornada contraria a la que el niño(a) asiste a la escuela. Buscó implementar una estrategia pedagógica denominada *Espacios para Crecer* (Partners of the Americas, 2008;

2011), que se sustenta en la metodología de Quantum Learning- QL (DePorter & Hernacki,1992; DePorter, 1999).

El Quantum Learning (DePorter & Hernacki,1992; DePorter, 1999) es un modelo comprensivo de aprendizaje que se sustenta en la teoría de la Mente de Howard Gardner (2001) y la visión newtoniana de que el pensamiento está organizado por partículas dinámicas relacionales (Greenwood, 2009).

El énfasis del modelo se centra en la promoción de la *creatividad* como efecto de un aprendizaje con sentido, y la potenciación de habilidades cognitivas, emocionales y sociales para la consecución de dicho aprendizaje dentro de un contexto cultural. “la creatividad no debe considerarse como algo que sólo es inherente al cerebro, la mente o la personalidad de un individuo por sí solo. Antes bien, debe pensarse que la creatividad surge de la interacción de tres nodos: el individuo con su propio perfil de capacidades y valores; los ámbitos para estudiar y dominar algo que existen en una cultura; y los juicios emitidos por el campo que se considera como competente dentro de una cultura.” (Gardner, 2001, P.9).

Para Gardner (2001) el desarrollo de la creatividad y la calidad de la educación dependen del ambiente en el cual se desarrolla el individuo, premisa que evoca la posición de Vygotsky (Greenwood, 2009). La persona creativa, desde esta perspectiva, es quien posee la habilidad de resolver problemas o crear productos útiles en un contexto, habilidad que depende de experiencias previas de aprendizaje e interacción social. En adición, la *creatividad* es el resultado del desarrollo de habilidades mentales que facultan al individuo para la toma de decisiones y la transformación de sus circunstancias hacia el mejoramiento continuo.

Ante esto, Gardner (2001) señala que el individuo posee varias competencias intelectuales que se potencializan de acuerdo a la cultura y a la expectativa social. “En lo

que sigue, afirmo que hay evidencias persuasivas sobre la existencia de varias competencias intelectuales humanas relativamente autónomas" (Gardner, 2001, P.24). Según el autor, es impreciso calcular el número de inteligencias que pueden desarrollar los individuos, sin embargo “existen al menos algunas que son relativamente independientes entre sí, y que los individuos y culturas las pueden amoldar y combinar en una multiplicidad de maneras adaptativas”. (Gardner, 2001, P. 24). Es aquí donde las experiencias de aprendizaje hacen presencia en el desarrollo de habilidades que dependen de la calidad del proceso educativo, independientemente del escenario en el que tenga lugar.

En la propuesta de Gardner (2001), una educación consecuente, depende del tipo o los tipos de inteligencias que permita desarrollar. En últimas el desafío de la Educación con calidad radicaría en “entender las condiciones en que ésta se lleva cabo” (P. 10) y la posibilidad de las formas de enseñanza. En palabras del autor: “Siete tipos de inteligencia darían lugar a siete formas de enseñanza. Y no sólo a una. Y cualquier limitación considerable de la mente puede modificarse a fin de presentar un concepto particular (o todo un sistema de pensamiento) de tal modo que los niños tengan más probabilidades de aprenderlo y menos de deformarlo. Es paradójico que las limitaciones puedan ser sugestivas y, a la postre, liberadoras” (Gardner, 2001, P.10).

El desarrollo de las inteligencias múltiples en el Modelo Quantum Learning (DePorter & Hernacki, 1992; DePorter, 1999), particulariza el proceso de enseñanza y aprendizaje a la vez que integra estrategias basadas en la lúdica. Las inteligencias lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, kinestésico-corporal y las personales (Gardner, 2001) tienen estrategias de desarrollo en función de un aprendizaje significativo de contenidos académicos básicos de la escuela formal, que se encuentran organizados por

módulos operativos en el *Programa Espacios para Crecer* (Partners of the Americas 2008; 2011), de acuerdo a los rangos de edad de la población participante: *peces, robles y halcones*.

Mediante esta estrategia se busca retener a los niños, niñas y adolescente (NNA) en la escuela o la inserción a ella de quienes aún no asisten. Durante un espacio de un año los niños(as) desarrollan competencias cognitivas, actitudinales y de desarrollo personal, permitiéndoles a los que asisten a la escuela, la posibilidad de permanecer en ella y mejorar su rendimiento académico. Y para los que se encuentran reingresando en la escuela, puedan desarrollar las competencias necesarias para asegurar su permanencia.

El programa tiene tres componentes, *el académico* con actividades de nivelación y orientación en las tareas escolares; *el recreativo* en el que se pone énfasis en las actividades lúdicas tales como educación física, música, arte, teatro y literatura infantil; *crecimiento personal* diseñado para ayudar a NNA a desarrollar su autoimagen y valores psicosociales, afectivos, culturales y éticos.

Esta estrategia pedagógica *EpC* ha sido implementada exitosamente en República Dominicana, por lo que se retomaron los materiales desarrollados en esa experiencia y se realizaron las respectivas adaptaciones en el contexto colombiano. *Espacios para crecer – EpC* – es un espacio innovador como alternativa complementaria a la “jornada escolar” que busca el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, estableciendo alianzas con el sistema educativo formal, dando seguimiento al estado de los niños y niñas rescatados del trabajo infantil o en riesgo de estar involucrados en él.

2.3.3 Modelos integrativos para la intervención psicosocial de la Infancia en poblaciones vulnerables.

De acuerdo a Mondragón y Trigueros (2004) una de las necesidades apremiantes de los niños y niñas en condiciones vulnerables, es la educación, además de la emocional que involucra el desarrollo familiar. Sin embargo el escenario educativo puede convertirse en un importante gestor y promotor de cambios en el desarrollo psicosocial de la infancia. Es de resaltar que la experiencia escolar como ámbito educativo resulta significativa durante los primeros años de vida de una persona así como el hogar.

La intervención educativa puede evidenciar necesidades especiales, no sólo de aprendizaje, sino en otras áreas del desarrollo psicológico y social, que se encuentren deterioradas de acuerdo al estado de vulnerabilidad y violación de derechos al que el niño o la niña hayan sido expuesto. Un niño o niña en condiciones de extrema vulnerabilidad presenta necesidades especiales de todo tipo, y la escuela, se convierte en un espacio de detección, posible atención, promoción y prevención.

Ante la necesidad mundial de abordar el fenómeno de la explotación laboral infantil, la educación surge como una herramienta y a su vez una estrategia de gestión que brinde oportunidades de mejoramiento en los proceso de intervención de este flagelo.

Los modelos de intervención que se plantean en esta investigación se constituyen como dispositivos de atención y prevención del trabajo infantil, visto como mecanismo de explotación que vulnera los derechos de los más débiles, los niños. A su vez, estos modelos se convierten en espacios de acompañamiento para la recuperación y desarrollo psicosocial de estos niños, fuera del contexto escolar. El objetivo conjunto de estos modelos es brindar oportunidades de mejoramiento como apoyo a la escuela, en donde el niño/la niña tengan

acceso a un sano desarrollo manteniéndolos alejados de cualquier manifestación de trabajo infantil, así como su reinserción o permanencia con éxito en la escuela regular.

Estos modelos buscan la integración de la familia y la comunidad en los procesos de recuperación y desarrollo de los niños que han sido víctimas de la explotación laboral, desde la concientización de estos actores ante el flagelo y la importancia de experiencias educativas como alternativa de solución paulatina que contrarreste sus efectos.

Todo programa de gestión social con miras en su sostenibilidad, debe estar apoyado en la Consolidación de una alianza entre las comunidades, el Estado, la academia e inclusive la cooperación internacional para que, por medio de la investigación y la intervención, se garantice el desarrollo de las capacidades y derechos de los beneficiarios de los mismos, niños, su familia y sus comunidades locales. El análisis de esto último se constituye como valor agregado, en los puntos concluyentes de esta investigación, lo cual permitiría el estudio de políticas públicas posibles para el sostenimiento de estos programas en la región.

Los Programas que esta investigación pretende analizar tienen un impacto diferenciado en los niños en los cuales se ha implementado anteriormente. Se desconoce además, cuál de ellos tiene mayor peso en el desarrollo integral de los menores, y qué tan ajustados o adaptados están en el contexto a trabajar. Por todo esto se requiere evaluarlos y además intentar integrarlos en la medida de lo posible, para articular una estrategia de intervención anclada en la salud y la educación. De esta manera, se podrá evaluar un área de trabajo que no se ha implementado anteriormente en los programas de intervención social integrados, por lo que se convertirá en un desafío científico y práctico en la atención integral de la niñez en condiciones de vulnerabilidad, especialmente en los niños víctimas de la explotación laboral.

CAPÍTULO III: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el 2002 en el mundo se estimaron 200 millones de niños y niñas trabajadores, de los que unos 180 millones se encontraban vinculados a las «peores formas» de trabajo infantil (OIT, 2002). Hoy el índice de trabajo infantil se ubica en 168 millones en el mundo (OIT, 2015).

El Trabajo Infantil en Colombia, parece que ha disminuido desde la primera medición en el 2001, donde la tasa se ubicaba en un 13% (lo que representaba 1.454.000 niños y niñas que trabajaban), mientras que en el 2013 la tasa, se ubicó en 9,7% (1.091.000 niños y niñas que trabajan) esto según las cifras obtenidas por el DANE (2013). Actualmente en Colombia todavía se ubican un 1.039.000 niños y niñas que trabajan (DANE, 2015), entre los 5 y 17 años de edad.

En la revisión conceptual del TI se señala a este como un factor que atenta contra el desarrollo psicosocial de los niños y niñas, e identificándolo como un fenómeno asociado a las prácticas culturales que tienden a perpetuarlo y hacer compleja su erradicación. Se justifica así la conveniencia de realizar un análisis crítico del fenómeno, que examina sus propiedades, sus manifestaciones y sus variables asociadas, reconociéndolo en su naturaleza multifactorial, cuyo estudio compromete distintos escenarios y actores.

Siguiendo el orden de ideas anterior, se halla que uno de los escenarios principales está representado por el hogar. Los niños y niñas que trabajan viven en condiciones de extrema precariedad, pobreza, disfuncionalidad familiar, la violencia y maltrato (Romero et al. 2012). Dentro de este ambiente las familias se ven obligadas a vincular a los más chicos a la actividad laboral desde edades tempranas, viéndose los niños y niñas forzados a abandonar la escuela y a desplazar otros espacios necesarios para su desarrollo como el tiempo de juego.

Los niños y niñas que trabajan continuamente son víctimas de vulneración en sus derechos más básicos, a la educación, a la salud, a la recreación, y al desarrollo de sus potencialidades como ser humano (Hiba, 2002).

Así mismo Lelievre y Ortiz(2001) definen al Trabajo Infantil como una condición de explotación, debido al horario prolongado en una edad muy temprana, la exposición a la vida en la calle y a condiciones precarias con remuneración inadecuada y demasiada responsabilidad que obstaculiza el acceso a la educación, socava la dignidad y la autoestima generando prácticas nocivas como la esclavitud y la explotación sexual perjudicando el desarrollo psicológico y social.

Esta actividad declarada ilícita por sus consecuencias que vulneran los derechos de la infancia, necesita ser intervenida desde una mirada crítica y reflexiva, lo que significa la necesidad de revisar modelos de acción sistémicos a beneficio de la salud integral de los niños y niñas involucrados, incluyendo sus ambientes más próximos como el hogar y la escuela.

Sumado a esto, se encuentra el abandono prematuro de la escuela, para la vinculación total al mundo laboral. “la limitada protección social ha obligado a muchos hogares vulnerables a recurrir a la mano de obra infantil como una estrategia de supervivencia, y llevado a muchos jóvenes vulnerables a la pobreza extrema durante su transición de la escuela a la vida laboral” (OIT, 2015, P.3)

El trabajo en la infancia, le resta tiempo al desarrollo social y cognitivo de los niños y niñas involucrados. Como se revisó anteriormente, el trabajo infantil impide el avance de todo el potencial individual de los niños y niñas afectando el aprendizaje y desvirtuando el desarrollo de habilidades necesarias para la adecuada toma de decisiones, resolución de problemas y contenidos académicos necesarios para la preparación de una vida adulta mucho

más productiva y ajustada al ambiente. Por ello se hace necesario estudiar el desarrollo psicosocial de los niños y niñas en esta condición, explorando los estados de sus habilidades sociales y cognitivas (Holgado et al., 2014) de tal manera que se puedan identificar áreas afectadas, y evaluar estrategias más pertinentes para su recuperación y desarrollo.

Observar el fenómeno en todas sus particularidades, o por lo menos tener un acercamiento a algunas de ellas, permitirá identificar fortalezas y debilidades de los programas que hasta el momento se han diseñado para su intervención y posible erradicación en una zona del país poco explorada y de la que no se cuenta con mucha información como la Costa Caribe colombiana.

Es por ello que esta investigación pretende revisar los efectos de dos programas de intervención basados en la lúdica sobre el desarrollo psicosocial de niños y niñas víctimas de la explotación laboral infantil, permitiendo responder si: Existen cambios en el Desarrollo Psicosocial de niños y niñas trabajadores luego de ser expuestos a Programas de Intervención Comunitaria?, Los programas basados en la lúdica garantizan el mejoramiento del desarrollo psicosocial de niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad?, Qué escenarios y estrategias se pueden convertir en sustanciales para los Programas de Intervención Psicosocial en la infancia en condiciones de extrema precariedad?

La investigación no sólo permitirá dar visibilidad a un problema complejo como lo es el trabajo Infantil, sino también proponer una mirada comparativa de las acciones más efectivas para enfrentarlo, superarlo y recuperar los más afectados, potencializando los esfuerzos de quienes se encuentran involucrados, e invitando a otros actores -como la escuela-, para fortalecer su papel de agente educador y espacio de defensa de derechos a la infancia y como facilitador para el acercamiento de las familias.

Objetivos

Objetivo General

Determinar los efectos sobre el desarrollo psicosocial de un grupo de niños y niñas víctimas de explotación laboral de dos programas sociales de intervención basados en la lúdica.

Objetivos Específicos

- Evaluar las habilidades cognitivas de los niños y niñas víctimas de explotación laboral, antes y después de ser expuestos a dos programas de intervención basados en la lúdica.
- Evaluar las habilidades sociales de los niños y niñas víctimas de explotación laboral, antes y después de ser expuestos a dos programas de intervención basados en la lúdica.
- Analizar el tipo de incidencia que cada uno de los programas de intervención basados en la lúdica tuvo sobre el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas participantes en la investigación.
- Analizar el tipo de incidencia que cada uno de los programas de intervención basados en la lúdica tuvo sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas de los niños y niñas participantes en la investigación
- Evaluar la sostenibilidad de los programas y su impacto en las variables de estudio desde la experiencia de otros actores como facilitadores, animadores y docentes de las instituciones educativas participantes.

Hipótesis

Hipótesis General 1. Las habilidades cognitivas de niños y niñas víctimas de la explotación laboral mejoran después de ser expuestos a programas de intervención psicosocial basados en la lúdica, con respecto al grupo control.

.

Hipótesis General 2. Las habilidades sociales de niños y niñas víctimas de la explotación laboral mejoran después de ser expuestos a programas de intervención psicosocial basados en la lúdica, con respecto al grupo control.

.

Hipótesis específica 1. El aprendizaje de normas en el escenario escolar se incrementará en la observación después de la implementación de ambos programas.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1 Diseño de investigación

Esta investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo con el empleo de un diseño *cuasiexperimental*, y un muestreo intencional basado en una población elegida previamente por el equipo de profesionales de los Programas evaluados. Se conformaron 2 grupos experimentales y un grupo control. El principal argumento para elegir este diseño es que el mismo muestra un grado elevado de validez, al prestar atención suficiente a los controles compensatorios y da la posibilidad de tener grupos no equivalentes, sin las exigencias de los diseños estrictamente experimentales (Coolican, 2005).

Según el autor antes citado, en el caso de investigaciones que pretenden evaluar los efectos de un programa de intervención en variables psicosociales, donde se realiza una pre-prueba y una observación final es posible relacionar la variable dependiente con los posibles cambios que se susciten, controlando así las posibles diferencias preexistentes entre los grupos observados.

Esta forma de investigación “natural” permite generar posibles beneficios en las poblaciones intervenidas. Es el caso del presente estudio, que si bien gozó del control riguroso ya planteado, también presentó limitaciones en la conformación de los grupos así como la realización de observaciones después de la aplicación de los Programas. Sin embargo, los resultados y análisis que aquí se presentan brindan claridad sobre vías que compensen las falencias en el desarrollo psicosocial de los niños y niñas en condiciones de pobreza económica originadas por su condición de explotados laborales.

4.2 Participantes de la investigación

En lo que respecta a la selección de la muestra se siguieron los criterios propuestos por Coolican (2005) para estudios cuasiexperimentales en contextos naturales donde se sugiere una muestra intencional por tratarse de Programas que se encuentran en funcionamiento aún antes de la Investigación.

Condiciones Sociodemográficas

En este estudio participaron un total de 1176 niños y niñas entre los 6 y 12 años de edad víctimas de trabajo infantil, pertenecientes a estratos socioeconómicos 1 y 2 de las ciudades de Santa Marta, Cartagena y Barranquilla respectivamente.

Entre las características más destacadas de su ambiente familiar, se tiene que estos niños y niñas conviven con los padres biológicos en un 51.6%. “Un 31.6% viven únicamente con la madre biológica y un 4.2% viven sólo con el padre. Se halla así mismo, que un 12.5% de niños y niñas en esta condición viven con otros familiares como tíos, hermanos mayores o abuelos”. (Romero, 2012, P. 491)

Los padres de estos niños y niñas, se encuentran vinculados a trabajos informales y eventuales con estas cifras: “Barranquilla 29.4%, Cartagena 6.4% y Santa Marta un 26.2%, entre tanto, un 38% se encontraba buscando empleo al momento de la observación.

En cuanto a la escolaridad de los padres varones un 33.1 % solo cuentan con primaria, el 38.25% no han asistido a la escuela y un 24.8% cursaron secundaria. De otra parte, el 18.5% de las madres de estos niños y niñas no han asistido a la escuela, un 44.5% cursó primaria y un 36.7% culminó sus estudios en secundaria”. (Romero et al. 2012, P.p. 489-490).

En la caracterización realizada se pudo evidenciar un porcentaje significativo de padres y madres trabajaron durante la infancia un 57.0% trabajó antes de los 15 años, el 23%

lo hizo entre los 16 y 18 años de edad, mientras solo un 20% no realizó ningún tipo de actividad laboral durante su infancia.

Dentro de la población participante, principalmente en el grupo referente al programa EpC, muchos padres de estos menores se encontraban ejerciendo alguna actividad ilícita, como expendio de drogas, prostitución o robo. Situación que hacía riesgoso el trabajo de intervención y la recolección de los datos en los espacios sociales. Estos limitantes afectaron la calidad de las pruebas recogidas realizadas por los facilitadores después de la ejecución del Programa, así como el consentimiento de los padres para recoger dicha información, viéndose reducida la muestra observada después, dramáticamente para los participantes de este grupo. Sin embargo el estudio ofrece un acercamiento real al flagelo en ambiente natural, lo que permitió ver los aportes del Programa en un tiempo limitado de ejecución.

El tipo de trabajo que realizan los niños y niñas participantes en la investigación, está relacionado con ventas callejeras, oficios de la casa o “ayudas” a actividades laborales o negocios de los adultos pertenecientes al núcleo familiar. La dedicación a estos trabajos se ubica en una “media de 3.22 horas al día (DT=1.98) y 1.89 días a la semana (DT=2.59)” (Holgado et al. 2014, p.63).

En este estudio participaron 549 niñas y 627 niños (Ver tabla 1), de los cuales 421 se encontraban entre los 6 y 9 años de edad, 413 entre los 10 y 11 años y 342 de doce años en adelante (Ver Tabla 2).

Género	Frecuencia	Porcentaje
--------	------------	------------

Femenino	549	46,7
Masculino	627	53,3
Total	1176	100,0

Tabla 1: Población Participante por género.

Rango de Edad	Frecuencia	Porcentaje
<= 9	421	35,8
10 - 11	413	35,1
12+	342	29,1
Total	1176	100,0

Tabla 2: Población Participante por Rango de edad.

Los mayores porcentajes de la población participante, se encuentran vinculados al sistema educativo en los grados tercer (3), cuarto (4), quinto (5) de primaria; y sexto (6) de secundaria (Ver Tabla 3).

Rango de Edad		Grado Escolar											Aceleración	Total
		Se desconoce el nivel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11		
<= 9	Frecuencia	30	41	98	188	50	14	0	0	0	0	0	0	421
	Porcentaje	7,1%	9,7%	23,3%	44,7%	11,9%	3,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
10 – 11	Frecuencia	16	22	26	54	110	130	52	0	0	0	0	2	412
	Porcentaje	3,9%	5,3%	6,3%	13,1%	26,7%	31,6%	12,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%	100,0%
12+	Frecuencia	23	2	2	9	29	86	109	50	27	2	1	2	342
	Porcentaje	6,7%	,6%	,6%	2,6%	8,5%	25,1%	31,9%	14,6%	7,9%	,6%	,3%	,6%	100,0%
Total	Frecuencia	69	65	126	251	189	230	161	50	27	2	1	4	1175
	Porcentaje	5,9%	5,5%	10,7%	21,4%	16,1%	19,6%	13,7%	4,3%	2,3%	,2%	,1%	,3%	100,0%

Tabla 3: Grado Escolar por Rango de edad.

Criterios de selección

La participación de la población (Ver Tabla 4) estuvo condicionada al año de ejecución de ambos programas, es decir, el número de población y los participantes cambiaban según el año de acuerdo a los criterios de selección previos y propios de los Programas:

Año de Ejecución	Frecuencia	Porcentaje
2008	204	17,3
2009	326	27,7
2010	439	37,3
2011	68	5,8
2012	78	6,6
2013	61	5,2
Total	1176	100,0

Tabla 4: Población Participante por año de Ejecución de los programas.

Es importante anotar que la Ejecución del Programa *Espacios para Crecer* se dio entre los años 2008 y 2010, mientras que el Programa *Baúl de Juegos* se ejecutó durante los años 2011 y 2013.

La población de acuerdo a la ciudad de origen, se ubicó en mayor número en Barranquilla (517 niños y niñas), seguida de Cartagena (366 niños y niñas), Santa Marta (227 niños y niñas) y Soledad (66 niños y niñas) (Ver tabla 5).

Ciudad	Frecuencia	Porcentaje
Barranquilla	517	44,0
Santa Marta	227	19,3
Soledad	66	5,6
Cartagena	366	31,1
Total	1176	100,0

Tabla 5: Distribución de la población por Ciudad. 2008-2013.

La Distribución de los niños y niñas de acuerdo a su participación en los programas se realizó de la siguiente manera:

Participación en los Programas	Frecuencia	Porcentaje
EPC	904	76,9
Baúl	212	18,0
Control	60	5,1
Total	1176	100,0

Tabla 6: Distribución de la población por participación en los Programas. 2008-2013.

El mayor número de participantes se ubica en el *Programa Espacios para Crecer* con un 76,9% (Ver Tabla 6), debido a su financiación externa permitió desarrollarse en 3 ciudades de la Costa Caribe, mientras que el *Programa Baúl de Juegos* sólo se realizó en la ciudad de Barranquilla.

En el *Programa Espacios para Crecer* participaron en Cartagena Fundaciones como Fundación Renacer, Fundación “Volver a la Gente”, Fundación Mamonal; en la ciudad de Barranquilla y Soledad Fundación Universidad del Norte y en Santa Marta, la Fundación para el Desarrollo del Niño, la Familia y la Comunidad, y el *Programa Baúl de Juegos* contó con la colaboración de la Fundación Universidad del Norte, Fundación Crecer con Amor, Fundación Mi Hogar y la Fundación Fe y Alegría, lo que incluyó la participación de más de 30 centros educativos de la región durante el tiempo de ejecución de los programas.

4.3 Técnicas e instrumentos

Las observaciones realizadas se llevaron a cabo de la siguiente manera, una antes con una muestra inicial de 1175 niños y niñas participantes y no participantes de los Programas observados, y una después con 340 menores de la misma muestra. Como se

mencionó, la disminución en la población observada después, se debió a diferentes factores: manejo de los datos en el momento del análisis, dificultad en la aplicación de las pruebas post debido a condiciones ambientales, deserción de algunos niños y niñas de los programas de intervención casi al final de la intervención.

Se utilizaron dos pruebas que miden Inteligencia Básica como fueron: El Test Breve de Inteligencia de Kaufman - KBIT (2000) y Escalas de Inteligencia de Reynolds – RIAS (2009). Así mismo se utilizó la Batería de Socialización, BAS (Silva & Martorell, 2001) para niños en edad escolar.

Como complementos de las pruebas psicotécnicas se realizó un análisis cualitativo de tipo inductivo a informes ejecutivos presentados por los facilitadores y animadores de los programas durante y después de su ejecución, así como entrevistas semiestructuradas a los docentes de las instituciones educativas participantes.

4.3.1 Descripción de los constructos o variables estudiadas.

Las variables observadas en este estudio constituyen las *Habilidades Sociales* y las *Habilidades Cognitivas*, incluidas en el Desarrollo Psicosocial de niños y niñas en condiciones de extrema vulnerabilidad, como las víctimas de la explotación laboral infantil en la Región Caribe colombiana.

A continuación se presentan las variables analizadas de acuerdo al constructo teórico que las representa conceptualmente.

Habilidades Sociales

Como se identifica en la *Tabla 7* las Habilidades Sociales fueron evaluadas a partir de las siguientes dimensiones: Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad Social, Respeto-

Autocontrol, Agresión – Terquedad, Apatía – Retraimiento, Ansiedad – Timidez y Criterial de Socialización, esto para los integrantes de la muestra con edades que oscilaban entre los 6 y los 10 años. Para el grupo con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años se tomaron las siguientes dimensiones: Liderazgo, Consideración, Autoregulación en Relaciones Sociales, Retraimiento Social, Ansiedad – Timidez y Sinceridad.

	Variable	Indicador	Medida/Escala
Observable	Habilidades Sociales (6 a 10 años de edad)	Liderazgo	Batería de Socialización (BAS 1)
		Jovialidad	
		Sensibilidad Social	
		Respeto- Autocontrol	
		Agresión – Terquedad	
		Apatía – Retraimiento	
		Ansiedad – Timidez	
	Habilidades Sociales (11 a 16 años de edad)	Criterial de Socialización	Batería de Socialización (Bas 3)
		Liderazgo	
		Consideración	
		Autorregulación en Relaciones Sociales	
		Retraimiento Social	
		Ansiedad – Timidez	
		Sinceridad	

Tabla 7: Codificación de las variables de Estudio.

Los análisis de la prueba de *habilidades sociales* se llevaron a cabo con los datos arrojados de los *Centiles* cuya interpretación permitió ubicar los resultados en las categorías “muy bajo, bajo, medio bajo, medio, medio alto, alto, muy alto” (Silva & Martorell, 2001).

Esta evaluación distingue la evolución en el desarrollo de las habilidades sociales con la edad, unas relativas a la infancia y otras a la adolescencia. Según Cohen Imach et al. (2011) existe una estrecha relación entre las habilidades sociales en el desarrollo infantil y el posterior funcionamiento psicológico, académico y social (p. 168). Lo que coincide con otros autores como Hops y Greenwood, 1988; Ladd y Asher, 1985; Monjas Casares, 2000; Monjas Casares y González Moreno, 1998.

Monjas Casares (2000) define las habilidades sociales como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Monjas Casares, 2000, P. 29), haciendo referencia a comportamientos adquiridos, es decir, “aprendidos y no a rasgos de personalidad” (Cohen Imach et al. 2011, P. 171).

Paralelo a ello, según Cohen Imach et al. (2011), el desarrollo de las habilidades sociales dependen además del contexto cultural o el marco social en los cuales se encuentra inmerso el ser humano.

Habilidades Cognitivas

Como lo muestra la Tabla 8 estas habilidades son evaluadas a partir de las siguientes variables observables: índice de Coeficiente Intelectual básico a partir del Vocabulario y las Matrices, los índices de Inteligencia Verbal, No Verbal y Memoria que complementan la medición de habilidades lógico-matemáticas, razonamiento abstracto, solución de problemas y lenguaje.

Variable		Indicador	Medida/Escala
Observable	Habilidades Cognitivas	Vocabulario	Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-Bit)
		Matrices	
		Coeficiente Intelectual (CI)	
		Compuesto	Escala de inteligencia de Reynolds (RIAS).
		Índice de Inteligencia General (IG).	
		Índice de Inteligencia Verbal (IV)	
		Índice de Inteligencia No Verbal	
		Índice de Memoria General (IM)	

Tabla 8: Codificación de las variables de Estudio.

La medición de los factores Vocabulario, Matrices y Coeficiente Intelectual comprendidos en la prueba K-Bit (Kaufman, 2000) de *habilidades cognitivas* se hicieron

con los datos arrojados de los *Centiles* cuya interpretación permitió ubicar los resultados en las categorías “muy bajo, bajo, medio bajo, medio, medio alto, alto, muy alto”. De la misma manera se tomaron los puntajes *Centiles* de los factores Inteligencia Verbal, No Verbal y Memoria comprendidos en la prueba RIAS (Reynolds y Kamphaus, 2009) cuya interpretación permitió ubicar los resultados en las categorías “considerable por debajo del promedio, por debajo del promedio, moderado por debajo del promedio, en el promedio, por encima del promedio, considerable por encima del promedio”.

Las mediciones de los índices de Inteligencia Verbal, No Verbal y Memoria se apoyan en el modelo de inteligencia Cattell-Horn (Reynolds & Kamphaus, 2013) “que indica la existencia de un claro factor de inteligencia general o factor g, omnipresente en las capacidades intelectuales, que va acompañado de dos componentes principales, la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada. Éste es un potente y útil modelo de la inteligencia junto con una evaluación de las habilidades de memoria” (P. 6).

Finalmente, estas mediciones de las variables contenidas en el Desarrollo Psicosocial de los participantes del estudio, fueron complementadas con un análisis descriptivo de tipo cualitativo sobre los resultados de los programas desde las perspectivas de otros participantes como los facilitadores o animadores y docentes de las escuelas, como se mencionó anteriormente.

4.4 Procedimiento

El Proyecto de Investigación Doctoral fue sometido a evaluación del comité de ética institucional de la Universidad del Norte quien avaló su realización habida cuenta el manejo ético de los instrumentos y resultados, así como el cuidado de la información suministrada por la población participante.

Luego de obtener esta autorización, se procedió al diligenciamiento de los consentimientos informados a padres, miembros de la comunidad educativa y docentes, que accedieron voluntariamente a participar en la investigación. El proceso ulterior discurrió por las seis fases que se describen a continuación:

Fase I. Durante esta se realizó la preparación teórica necesaria la cual permitió la debida profundización en el modelo del desarrollo psicosocial (Bronfenbrenner, 1977) y sus componentes centrado en el estudio de las habilidades sociales y cognitivas durante la infancia, los modelos teóricos que fundamentan los programas de intervención observados, el modelo Quantum Learning (DePorter & Hernacki, 1992; DePorter, 1999), las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2001), el modelo de clasificación del juego ESAR (Garon et al., 1996) y la revisión crítica del fenómeno del trabajo infantil ampliamente revisada desde la política pública, su aspecto histórico y cultural.

Fase II. Se plantearon los supuestos en los que se basaron las hipótesis de la investigación. Así mismo se seleccionó el diseño de investigación que permitió observar los efectos de dos tratamientos sobre dos muestras constituidas con características sociodemográficas semejantes, sobre el desarrollo psicosocial y sus componentes operacionales como fueron las habilidades cognitivas y las habilidades sociales.

Fase III. Se seleccionaron de manera intencional los sujetos participantes. De acuerdo a la implementación de los programas (2008-2010, EpC; 2011-2013, Baúl de Juegos) en cada año de ejecución, se tomó una muestra no aleatoria para conformar los grupos a observar. Se obtuvo en total una muestra intencional de 1176 niños y niñas entre los 6 y 16 años de edad durante los 6 años de observación para caracterizar el estado de las habilidades cognitivas y sociales antes de la implementación de los programas y 340 niños

y niñas de la misma muestra, para observar posibles cambios después de la implementación de los mismos.

Fase IV. Recolección y análisis de los datos. Se realizó la aplicación de las diferentes pruebas que permitieran la observación de las variables por año de ejecución de los programas. Para el programa EpC se aplicaron las pruebas Bas 1, Bas 3 y K-Bit, y para el programa Baúl se utilizaron las mismas pruebas, sin embargo al ver los resultados tan bajos en la prueba cognitiva, se incluyó el Rías únicamente para este último programa. Así también se utilizaron encuestas semiestructuradas para evaluar la sostenibilidad de los programas y su impacto en las variables de estudio desde la experiencia de otros actores como facilitadores, animadores y docentes de las instituciones educativas participantes. Una vez recolectada la información y sistematizada, se el análisis estadístico, de tipo no paramétrico de las variables en los distintos grupos, lo que permitió evidenciar posibles diferencias significativas.

Paralelamente se realizó un análisis cualitativo de las encuestas semiestructuradas aplicadas a facilitadores, animadores y docentes que participaron en los programas, como apoyo a la prueba de hipótesis, lo que corroboró su veracidad y aceptación. Los análisis permitieron el desarrollo de un modelo de intervención integrativa basado en elementos educativos como propuesta alternativa de atención a la infancia en condiciones de vulnerabilidad.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1 Estado de habilidades sociales de niños y niñas víctimas de explotación laboral del Caribe colombiano.

La evaluación de las habilidades sociales a los niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y 10 años de edad se realizó mediante la prueba de socialización BAS Nivel 1 (Silva & Martorell, 2001) y a los niños y niñas con edades iguales o mayores a los 11 años mediante la prueba (BAS 3). Inicialmente se identificó el nivel de *fiabilidad* de las escalas correspondientes a las Pruebas Bas 1 y Bas 3 antes (A) de las intervenciones. Para ello se utilizó el Alpha Cronbach, cuyos análisis mostraron la confiabilidad de las pruebas y su nivel de validez. La escala Bas 1 correspondiente a los factores facilitadores (5 elementos) de la socialización, identificó un alpha de 0,81, seguida de la escala correspondiente a los inhibidores (3 elementos) de la socialización, con un alpha de 0,814.

Por su parte las escalas que conforman la batería Bas 3, se ubicaron en un alpha de 0,928 para los factores que facilitan la socialización (3 elementos) y un 0,798 para los factores inhibidores (2 elementos). De acuerdo a lo anterior, se pudo identificar la fiabilidad de las pruebas y su validez para proceder con la interpretación y análisis de los datos.

Los resultados permitieron a su vez, la profundización de la caracterización de la población y el acercamiento al estado real de las habilidades psicosociales en poblaciones vulnerables como los participantes de esta investigación, que a continuación se describen.

Se realizó un análisis descriptivo de medias, que permitiera identificar el estado de las variables correspondientes a las *habilidades sociales* de los grupos de estudio antes (A)

de su participación en los programas. Este tipo de análisis fue utilizado de igual manera para la descripción de las *habilidades cognitivas*.

Programa		BAS_1							
		Liderazgo_A	Jovialidad_A	Sens_Social_A	RespAutocontrol_A	AgreTerque_A	ApaRetra_A	AnsTimidez_A	CritSocializacion_A
EPC	Media	58,74	58,65	53,84	50,10	37,75	34,22	31,09	60,69
	N	385	385	385	385	385	385	385	385
Baúl	Media	51,50	41,20	53,94	26,46	44,87	51,69	41,28	26,22
	N	109	109	109	109	109	109	109	109
Control	Media	48,74	58,51	40,51	32,57	47,89	36,83	25,43	52,23
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
Total	Media	56,59	55,04	52,98	44,07	39,89	37,99	32,82	53,03
	N	529	529	529	529	529	529	529	529

Tabla 9: Observaciones antes de la Participación en los programas, prueba BAS I.

De acuerdo a lo observado, en lo concerniente al estado de las *habilidades sociales*(Ver tabla 9), antes de la participación de los niños y niñas a los respectivos programas, el *liderazgo* se ubicó en un rango medio tanto para los del EpC (M=58,74), como para los del Baúl (M= 51,50). Esto permite identificar que en los procesos de socialización, los niños y niñas trabajadores demuestran su capacidad para dirigir y tomar decisiones dentro de un grupo. Sin embargo de acuerdo a las observaciones realizadas en campo, los identificados como líderes dentro de los grupos de trabajo, se mostraban poco respetuosos a la autoridad y con dificultad en el seguimiento de normas previamente a las intervenciones.

Estas características fueron descritas por los docentes de las instituciones educativas participantes de los programas como negativas, debido a las problemáticas de indisciplina reflejadas en las jornadas académicas donde los menores eran protagonistas de constantes agresiones entre ellos, observándose desafiantes a la autoridad, indistintamente si eran niños o niñas.

Con respecto a la variable *Jovialidad* (Ver tabla 9), la población se ubicó en la misma medida de rangos medios tanto para el grupo EpC ($M= 58,65$) como para el Baúl ($M= 41,0$). De acuerdo a los resultados iniciales, los niños y las niñas víctimas de explotación laboral pueden mostrarse joviales en los distintos espacios de interacción, es decir alegres o motivados, no sólo por su condición etaria, sino también por su capacidad de percibir el mundo social de manera optimista y placentera.

Otra habilidad social observada fue la *Sensibilidad Social* (Ver tabla 9). En la población participante menores de 10 años de edad, dicha variable mostró la misma tendencia de los anteriores factores, ubicándose en los rangos medios para ambos programas, EpC con una media de 53,84 y el Baúl con 53,94. De acuerdo a estos datos, los niños y las niñas se muestran algo sensibles ante los demás y frente a situaciones sociales.

Al señalar el factor Respeto-Autocontrol, las medias se muestran diferentes en los grupos observados. El grupo de EpC muestra una $M=50,10$, mientras que el grupo Baúl se ubicó en 26,46. Observando los resultados se puede concluir de manera inicial, que los niños y niñas pertenecientes al grupo de EpC, muestran un rango medio en el factor Respeto-Autocontrol, a diferencia de los participantes del Baúl, quienes se observan poco respetuosos y autocontrolados, más reactivos en sus relaciones sociales.

Lo que lleva al siguiente factor de *Agresividad-Terquedad* (Ver tabla 9). E acuerdo a lo observado, se pudo identificar que los niños y niñas pertenecientes al grupo de EpC se mostraban poco agresivos y tercos ($M= 37,75$), mientras que los niños y niñas participantes del programa Baúl se muestran en un rango medio con respecto a este factor ($M= 44,87$).

Sin embargo, en los espacios académicos antes de su participación en los Programas, los niños y niñas trabajadores se observaban agresivos con sus compañeros, e irrespetuosos a las figuras de autoridad dentro de las instituciones educativas. Las

constantes ofensas verbales hacia sus semejantes eran evidentes durante los momentos de esparcimiento como los recesos entre las jornadas académicas.

Con respecto al factor *Apatía-Retraimiento* (Ver tabla 9) los niños y niñas del EpC se observaron poco apáticos o retraídos (M= 34,22) socialmente, mientras que dicho factor en los niños y niñas del programa Baúl, se observó en un nivel medio (M= 51,69), antes de las intervenciones. Lo que los identifica como niños y niñas activos, motivados, interesados por situaciones novedosas. Estos resultados son congruentes con el bajo nivel que presentó el factor *Ansiedad y Timidez* (Ver tabla 9), con una media de 31,09 para el grupo EpC, y 41,28 para el grupo Baúl, lo que indica que los niños y niñas trabajadores entre los 6 y 10 años de edad son poco ansiosos o tímidos en sus relaciones sociales.

En adición, en general el nivel de *Socialización* (Ver tabla 9) se mostró medio alto para los niños y niñas del grupo EpC (M= 60,69), mientras que los niños y niñas del grupo Baúl se observaron poco sociables (M= 26,22).

Seguidamente, para conocer el estado de las *habilidades sociales* en los niños y niñas mayores de 10 años, se aplicó la prueba Bas 3, a partir de la cual se obtuvieron de manera inicial los siguientes datos.

Programa		BAS_3					
		Consider_A	AutRelSocial_A	RetrSocial_A	AnsTimidez_A	Liderazgo_A	Sinceridad_A
EPC	Media	42,35	45,04	69,92	59,89	43,04	36,37
N=360							
Baúl	Media	29,12	32,32	69,63	69,29	31,40	40,78
N=82							
Control	Media	35,72	50,32	67,60	67,00	44,28	29,68
N=25							
Total	Media	39,67	43,09	69,75	61,93	41,06	36,78
	N	467	467	467	467	467	467

Tabla 10: Observaciones antes de la Participación en los programas, prueba BAS 3.

De acuerdo a los resultados arrojados, el factor *Consideración* (Ver tabla 10) se observó en un rango medio para el grupo de participantes del programa EpC (M= 42,35), mientras que para el grupo Baúl (29,12) y el grupo control (M= 35,72), se observó bajo, siendo el puntaje del grupo Baúl el más bajo aún con respecto al grupo Control. Esto indica la poca sensibilidad social o preocupación por los demás (Lacunza et al., 2013) presentada por los niños y niñas participantes, en particular hacia a aquellos que tienen problemas y son rechazados y postergados, de acuerdo a la pre-prueba.

En lo referente al factor *Autocontrol en las relaciones sociales* (Ver tabla 10) el valor de la media para el grupo EpC se ubicó en 45,04, para el grupo baúl en 32,32 y para el grupo control en 50,32. Los datos indican un bajo rango de este factor en los grupos de niños y niñas pertenecientes a los programas, y un valor medio para el grupo Control. Se puede identificar en la población participante antes de la implementación de los programas un bajo nivel de *control y respeto* en la interacción social, lo que puede sugerir dificultades en la población al dirigirse a la autoridad y en el trato con los semejantes. Puntajes bajos en estos factores, indican dificultad en el acatamiento de reglas y normas sociales (Lacunza y cols. 2013) y la aparición de conductas agresivas, impositivas y de terquedad e indisciplina.

El factor *Retraimiento Social*(Ver Tabla 10) se observó en un nivel alto en todos los grupos observados. El valor en el grupo EpC se ubicó en 69,92, en el grupo Baúl fue de 69,63, y en el grupo Control estuvo en 67,60. Al igual que el factor *Ansiedad-Timidez*(Ver Tabla 10), que mostró altos puntajes en los grupos observados, EpC con una media de 59,89, Baúl con 69,29 y el grupo Control con 67,00.

Los datos iniciales permitieron identificar, en lo referente a las habilidades sociales, que los niños mayores de 10 años de edad, quienes se encuentran en la etapa de la

adolescencia, se muestran más apáticos, retraídos, ansiosos y tímidos, que aquellos en edades inferiores.

Por su parte, los niveles de *Sinceridad* se ubicaron en puntajes bajos, lo que sugiere una actitud de no conformidad con las normas sociales, resistencia a la autoridad y simpatía por ejercer la voluntad propia. Un puntaje bajo en la media de este factor sugiere inconformidad de los grupos por la expectativa social, resistencia y oposición a la normatividad establecida (Lacunza et al., 2013). Sin embargo los niños y niñas participantes de ambos Programas, independientemente de la edad, se observaron poco Agresivos en las evaluaciones antes de las intervenciones.

Debido a la naturaleza de los datos y luego de comprobar que no todas las variables de distribuían normalmente (Ver anexo 2, pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk), se vio la necesidad de implementar una prueba *no paramétrica* para evaluar la diferencia de medias entre los grupos participantes, antes de las intervenciones.

Como se detalló en el apartado 4.3.1 del presente documento, se tomaron los *Puntajes Centiles* de las pruebas, análisis que continuó en la observación de las *habilidades cognitivas*. Para ello se tomó el porcentaje de Intervalo de Confianza de 95% y el Nivel de Significación de 0,05, lo que permitió observar diferencias entre los grupos, en lo concerniente al desarrollo de las *habilidades sociales*, ampliamente estudiadas previamente por psicólogos en Latinoamérica (Monjas Casares, 2000; Silva & Martorell, 2001; Cohen Imach, 2010; Lacunza et al., 2013; Lacunza & Contini, 2009).

Para este análisis se utilizó la prueba U de Mann-Whitney de dos muestras independientes, a partir de la cual se determinó lo siguiente.

BAS 1	Programa	N	Media	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Liderazgo_A	EPC	385	58,74	17978,500	-2,287	,022
	Baúl	109	51,50			
Jovialidad_A	EPC	385	58,65	13809,500	-5,459	,000
	Baúl	109	41,20			
Sens_Social_A	EPC	385	53,84	20921,500	-,046	,963
	Baúl	109	53,94			
RespAutocontrol_A	EPC	385	50,10	11484,500	-7,229	,000
	Baúl	109	26,46			
AgreTerquedad_A	EPC	385	37,75	18248,500	-2,082	,037
	Baúl	109	44,87			
ApaRetraimiento_A	EPC	385	34,22	14410,000	-5,006	,000
	Baúl	109	51,69			
AnsTimidez_A	EPC	385	31,09	17572,000	-2,599	,009
	Baúl	109	41,28			
CritSocializacion_A	EPC	385	60,69	8577,500	-9,440	,000
	Baúl	109	26,22			

Tabla 11: Comparación entre los participantes de los Programas EpC y Baúl. Observación antes, prueba BAS 1.

Si se observan los valores Sig. inscritos en la Tabla 11, existen diferencias significativas entre la mayoría de las *habilidades sociales* con respecto a los grupos de ambos Programas, es decir los valores se encuentran por debajo del nivel de significancia de 0,05, con excepción de la Variable *Sensibilidad Social* cuyo valor se encuentra por encima de este nivel, lo que indica una posible similitud de los grupos con respecto a esta variable en exclusiva.

Si bien los factores que conforman las *habilidades sociales*, mostraron puntajes bajos aún antes de la participación de los niños y niñas, de acuerdo a los baremos de las pruebas aplicadas, las diferencias entre los grupos son notables a pesar de compartir características como el ser víctimas de la explotación laboral infantil, el estrato

socioeconómico, las edades o los géneros. Seguidamente se analizaron los puntajes de los *Centiles* de la misma prueba de Socialización, arrojados por los grupos participantes de ambos programas frente a los puntajes arrojados por el grupo control.

El primer grupo observado corresponde a los niños y niñas seleccionados en el programa EpC frente al grupo control como lo muestra la Tabla 12.

Bas 1	Programa	N	Media	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Liderazgo_A	EpC	385	58,74	5297,000	-2,099	,036
	Control	35	48,74			
Jovialidad_A	EpC	385	58,65	6551,500	-,271	,786
	Control	35	58,51			
Sens_Social_A	EpC	385	53,84	5095,000	-2,392	,017
	Control	35	40,51			
RespAutocontrol_A	EpC	385	50,10	4446,500	-3,337	,001
	Control	35	32,57			
AgreTerquedad_A	EpC	385	37,75	5502,500	-1,800	,072
	Control	35	47,89			
ApaRetraimiento_A	EpC	385	34,22	6078,500	-,961	,337
	Control	35	36,83			
AnsTimidez_A	EpC	385	31,09	5893,500	-1,231	,218
	Control	35	25,43			
CritSocializacion_A	EpC	385	60,69	5222,500	-2,207	,027
	Control	35	52,23			

Tabla 12: Comparación entre los participantes Programa EpC y el grupo Control. Observación antes, prueba BAS 1.

De acuerdo a los resultados, existen diferencias en las *habilidades sociales* entre los grupos EpC y el grupo Control antes (A) de la intervención en lo referente a *liderazgo*, *Sensibilidad Social*, *Respeto- Autocontrol*, y *Criterial de Socialización* (Ver Tabla 12) cuyos valores de significación se encuentran por debajo de 0,05. Exceptuando las variables

Jovialidad, Apatía-Retraimiento, Agresión-Terquedad, Ansiedad Timidez cuyos valores son mayores, lo que indica semejanzas en las puntuaciones de dichas variables en los grupos de observación, en este caso el *EpC* y el grupo *Control*.

Siguiendo la tendencia, se observó al grupo de niños y niñas seleccionados en el programa *Baúl* frente al grupo control (Véase Tabla 13), cuyo análisis permitió identificar diferencias significativas en las variables *Jovialidad, Sensibilidad Social, Apatía y Retraimiento, Ansiedad y Timidez, y Criterial de Socialización*, correspondiente a la misma prueba.

Bas 1	Programa	N	Media	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Liderazgo_A	Baúl	109	51,50	1807,000	-,469	,639
	Control	35	48,74			
Jovialidad_A	Baúl	109	41,20	1201,000	-3,297	,001
	Control	35	58,51			
Sens_Social_A	Baúl	109	53,94	1423,500	-2,257	,024
	Control	35	40,51			
RespAutocontrol_A	Baúl	109	26,46	1707,500	-,935	,350
	Control	35	32,57			
AgreTerquedad_A	Baúl	109	44,87	1820,500	-,406	,685
	Control	35	47,89			
ApaRetraimiento_A	Baúl	109	51,69	1379,000	-2,466	,014
	Control	35	36,83			
AnsTimidez_A	Baúl	109	41,28	1455,000	-2,113	,035
	Control	35	25,43			
CritSocializacion_A	Baúl	109	26,22	829,000	-5,041	,000
	Control	35	52,23			

Tabla 13: Comparación entre los participantes Programa *Baúl* y el grupo Control. Observación antes, prueba BAS 1.

Mientras que las variables *Liderazgo, Respeto-Autocontrol, Agresión-Terquedad* no presentan diferencias entre el grupo *Baúl* y el *Control*.

De acuerdo a este primer análisis ambos grupos tanto *EpC* como el *Baúl* presentaron diferencias significativas en la mayoría de las variables, con excepción de la variable *Agresión-Terquedad* que no muestra diferencia entre los grupos con respecto al *Control*, ante de las intervenciones.

Por otro lado, los resultados en la prueba *Bas 3* para niños y niñas entre los 11 años de edad en adelante, de acuerdo a la observación antes de su participación en el programa *EpC*, no muestran diferencias significativas con respecto al grupo *Control* (Véase tabla 14).

BAS 3	Programa	N	Media	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Consideración_A	EpC	360	42,35	3970,000	-,991	,322
	Control	25	35,72			
AutRelSocial_A	EpC	360	45,04	3958,500	-1,009	,313
	Control	25	50,32			
RetrSocial_A	EpC	360	69,92	4285,500	-,400	,689
	Control	25	67,60			
AnsTimidez_A	EpC	360	59,89	3914,000	-1,090	,276
	Control	25	67,00			
Liderazgo_A	EpC	360	43,04	4287,000	-,397	,691
	Control	25	44,28			
Sinceridad_A	EpC	360	36,37	3740,000	-1,415	,157
	Control	25	29,68			

Tabla 14: Comparación entre los participantes Programa *EpC* y el grupo *Control*. Observación antes, BAS

3.

Las observaciones antes de la participación en los programas, entre los niños y niñas mayores de 11 años seleccionados en el programa *Baúl* frente al grupo control, mostraron

diferencias significativas en los factores *Autocontrol en las Relaciones Sociales*, *Liderazgo* y *Sinceridad*, cuyo niveles de significación se encuentran por debajo de 0,05 (Véase tabla 15).

BAS 3	Programa	N	Media	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Consideración_A	Baúl	82	29,12	996,000	-,215	,830
	Control	25	35,72			
AutRelSocial_A	Baúl	82	32,32	609,000	-3,074	,002
	Control	25	50,32			
RetrSocial_A	Baúl	82	69,63	1020,500	-,033	,973
	Control	25	67,60			
AnsTimidez_A	Baúl	82	69,29	980,000	-,333	,739
	Control	25	67,00			
Liderazgo_A	Baúl	82	31,40	735,500	-2,141	,032
	Control	25	44,28			
Sinceridad_A	Baúl	82	40,78	762,500	-1,938	,053
	Control	25	29,68			

Tabla 15: Comparación entre los participantes Programa Baúl y el grupo Control. Observación antes, prueba BAS 3.

Con respecto a las observaciones entre los niños y niñas seleccionados en los programas EpC y Baúl, antes de su participación en los mismos, muestran diferencias significativas en los factores *Consideración*, *Autocontrol en las relaciones sociales*, *Ansiedad –Timidez* y *Liderazgo* (Véase tabla 16), cuyos valores de significación son menores de 0,05.

BAS 3	Programa	N		U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Consideración_A	EpC	360	42,35	12292,500	-2,376	,018
	Baúl	82	29,12			
AutRelSocial_A	EpC	360	45,04	11731,000	-2,909	,004
	Baúl	82	32,32			
RetrSocial_A	EpC	360	69,92	13603,000	-1,112	,266
	Baúl	82	69,63			
AnsTimidez_A	EpC	360	59,89	12393,000	-2,270	,023
	Baúl	82	69,29			
Liderazgo_A	EpC	360	43,04	11262,000	-3,364	,001
	Baúl	82	31,40			
Sinceridad_A	EpC	360	36,37	13182,500	-1,514	,130
	Baúl	82	40,78			

Tabla 16: Comparación entre los participantes Programa EpC y el Baúl. Observación antes, prueba BAS 3.

5.2 Estado de habilidades cognitivas de niños y niñas víctimas de explotación laboral del Caribe colombiano.

De la misma manera, se identificó el nivel de *fiabilidad* para las pruebas aplicadas K_Bit y Rías. La prueba K_Bit obtuvo un alpha de 0,876, y la prueba Rías, un alpha de 0,880 respectivamente, lo cual pudo confirmar su confiabilidad y validez.

Para conocer el estado de estas habilidades antes de la intervención de los Programas, se realizó un análisis descriptivo de medias, para lo cual se tomaron los *Puntajes Centiles* de las pruebas o *PC* del K-bit versión española (Kaufman & Kaufman, 2000).

K_Bit		Centil_V	Centil_M	Centil_C
EPC	Media	30,194	26,455	22,700
	N	811	811	811
Baúl	Media	17,969	18,272	13,688
	N	212	212	212
Control	Media	3,625	6,300	1,925
	N	60	60	60
Total	Media	26,329	23,737	19,785
	N	1083	1083	1083

Tabla 17: Observaciones antes de la Participación en los programas, prueba K_Bit.

De acuerdo al análisis realizado, se pudo observar que independientemente de la edad, los niños y niñas participantes de los Programas antes de las intervenciones, mostraron un nivel muy bajo en las pruebas de Vocabulario (Véase Tabla 17), EpC con una media de 30,1, el grupo Baúl con 17,9 y el grupo Control en 3,6. Estos resultados revelan dificultad de la población observada en el lenguaje expresivo y la presencia de poca fluidez verbal.

De igual manera el factor *Matrices* se ubicó en los puntajes bajos dentro de los grupos. Los resultados confirman el bajo nivel de los niños y niñas presentado en las pruebas de *inteligencia básica* (Véase tabla 17) previamente a las intervenciones, incluyendo un *Coefficiente Intelectual* con una media de 22,7 para el grupo EpC, el grupo Baúl con 13,6 y el grupo Control en 1,9, denotando un posible atraso en el desarrollo cognitivo que bien puede deberse a dificultades en el aprendizaje o en el rendimiento académico de los niños y niñas evaluados.

Las bajas puntuaciones en este tipo de pruebas indican dificultades en los niños y niñas para desarrollar operaciones complejas o solución de problemas. Resulta preocupante identificar que una población de niños y niñas víctimas de un flagelo tan grave como el

trabajo infantil, muestren dificultades en su desarrollo cognitivo. Lo que prende las alarmas en la búsqueda de posibles factores que den respuesta a estos indicadores al igual que posibles soluciones que contribuyan a su mejoramiento.

Debido al bajo nivel de los resultados arrojados por la prueba de inteligencia básica (K-Bit), se procedió a realizar una nueva prueba que incluyera la medición de la inteligencia no verbal lo cual pudiera ofrecer información de la inteligencia matemática o lingüística de los niños y niñas participantes, así como otras habilidades de razonamiento fundamentales para el desarrollo. Para ello se aplicó la prueba de Escalas de Inteligencia de Reynolds (RIAS) a los participantes de uno de los Programas (*Baúl de Juegos*).

Rías		In_IV	Inv_IV	In_IG	In_IM
Baúl	Media	67,77	70,07	66,70	83,55
	N	207	207	207	207

Tabla 18: Observaciones antes de la Participación en el Programa Baúl, prueba Rías.

Los análisis descriptivos (véase tabla 18) mostraron que la *Capacidad Intelectual General*(IN_IG) para razonar mediante la realización de inferencias o deducciones lógicas basadas en patrones regulares y coherentes (Reynolds & Kamphaus, 2009), se encontró considerablemente por debajo del promedio con una media de 66,70, antes de la participación de los niños al Programa. El mismo resultado se identificó en los *Índices de Inteligencia Verbal y No verbal* (Véase tabla 18), referido este último como la capacidad para percibir, manipular o transformar de forma precisa imágenes y patrones espaciales a otras configuraciones o posiciones visuales (Reynolds & Kamphaus, 2009).

Los resultados en este indicador permitieron observar que la capacidad para deducir o inferir relaciones y aplicar el conocimiento disponible a la solución de problemas

utilizando palabras y siguiendo el sistema de normas propio del lenguaje (Reynolds & Kamphaus, 2009) en los niños y niñas antes de la participación en el programa Baúl, se encontró limitada; esto incluye el uso de destrezas de comprensión lingüística.

De manera significativa se pudo observar que el *Índice de Memoria* referido a la capacidad para prestar atención a un estímulo, registrarlo en la memoria inmediata y recordar o reconocer el estímulo posteriormente (Reynolds & Kamphaus, 2009), se encuentra por debajo del promedio (Véase tabla 18) de acuerdo a los baremos de la prueba.

Así mismo los *Índices de Memoria General e Inteligencia General* los resultados obtenidos se orientaron considerablemente por debajo del promedio, lo que indica dificultades en la capacidad general para resolver problemas cognitivos de forma precisa

Los resultados indican la dificultad de los niños y niñas para codificar, almacenar brevemente y devolver un material verbal dentro de un contexto con significado, realizando asociaciones claras y evidentes así como reconocer estímulos pictóricos concretos y abstractos fuera de un marco con significado (Reynolds & Kamphaus, 2009), aún antes de su participación en el programa Baúl (Véase tabla 18). Estos resultados, pueden deberse a factores como la pérdida de motivación para ir a la escuela, acompañamiento significativo de los padres en el área académica o jornadas de trabajo en horas alternas a lo académico.

Lo que resulta evidente es el atraso cognitivo que mostró la población observada en cada una de las pruebas independiente de las variables de comparación.

En la misma línea se realizaron comparaciones entre los grupos para observar posibles diferencias antes de la participación en los programas con respecto al estado de las habilidades cognitivas. Para este análisis se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, de la cual se obtuvo lo siguiente.

K_BIT	Programa	N	Media	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Centil_V	EPC	811	30,194	69726,000	-4,245	,000
	Baúl	212	17,969			
Centil_M	EPC	811	26,455	73358,500	-3,296	,001
	Baúl	212	18,272			
Centil_C	EPC	811	22,700	68621,000	-4,537	,000
	Baúl	212	13,688			

Tabla 19: Comparación entre los participantes de los Programa EpC y Baúl. Observaciones antes, prueba K-Bit.

De acuerdo a los resultados registrados en la tabla 19, existen diferencias significativas en los factores *Vocabulario*, *Matrices* y *Coeficiente Intelectual*, antes de la participación de los niños y niñas en los programas EpC y Baúl de Juegos. Siendo los puntajes más altos para el grupo EpC que para el grupo Baúl.

K_BIT	Programa	N	Media	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Centil_V	EPC	811	30,194	10458,000	-7,386	,000
	Control	60	3,625			
Centil_M	EPC	811	26,455	15302,500	-4,807	,000
	Control	60	6,300			
Centil_C	EPC	811	22,700	10386,500	-7,432	,000
	Control	60	1,925			

Tabla 20: Comparación entre los participantes del Programa EpC y el Grupo Control. Observaciones antes, prueba K-Bit.

K_BIT	Programa	N	Media	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Centil_V	Baúl	212	17,969	3557,000	-5,224	,000
	Control	60	3,625			
Centil_M	Baúl	212	18,272	4967,500	-2,597	,009
	Control	60	6,300			
Centil_C	Baúl	212	13,688	3876,000	-4,639	,000
	Control	60	1,925			

Tabla 21: Comparación entre los participantes del Programa Baúl y el Grupo Control. Observaciones antes, prueba K-Bit.

Los resultados permitieron observar diferencias significativas en todos los factores cognitivos medidos, entre los grupos observados, EpC, Baúl, y Control, antes de la implementación de los programas (Véase tablas 20 y 21).

Se puede concluir de manera inicial que los niños y niñas víctimas de la explotación laboral participantes de este estudio, muestran deterioro en sus habilidades cognitivas no debidas a factores neurológicos o biológicos, ya que ninguno de ellos presentaron antecedentes o han sido diagnosticados con algún trastorno o dificultad en su desarrollo físico o neuronal. Sin embargo las deficiencias que presentan pueden deberse a otros factores como ambientales o culturales.

El rol del cuidador es fundamental para el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y las niñas. La falta de una estimulación temprana adecuada puede dificultar la potencialización de las habilidades cognitivas en la infancia. Los niños y niñas que se desarrollan en contextos de pobreza o en condiciones de extrema vulnerabilidad social, presentan poco acompañamiento de los padres o cuidadores dentro de los procesos de aprendizaje, lo que permite que el niño y la niña se enfrenten solos en la exploración social, es decir, terminar “aprendiendo solos”.

Sumado a esto se encuentra además otro factor como es el inicio a la escolaridad en etapa tardía. Dentro de la población participante del estudio se encuentra un porcentaje significativo de niños y niñas en extra edad escolar. Estos niños y niñas desarrollan habilidades en la motricidad gruesa como saltar, correr, trepar, etc., aprenden a expresarse verbalmente lo que contribuye a la socialización pero presentan dificultades en operaciones complejas.

Un niño o niña que trabaja no cuenta con el tiempo suficiente para aprender conceptos académicos de manera adecuada lo que le permitiera incrementar su capacidad cognitiva.

Debido a los anteriores resultados se identificó la necesidad de observar los programas en su interior, sus efectos en la población participante antes y después, y no compararlos entre ellos, no sólo por los objetivos diferenciales en sus propuestas de intervención, sino además por el número de la muestra seleccionada en los grupos, por tratarse de una observación natural en medio de la ejecución de dichos programas, la muestra no era homogénea. A continuación se detallará el análisis de los posibles cambios en la población participante, así como la observación de otros factores involucrados en las intervenciones.

5.3 Comparaciones del desarrollo psicosocial de niños y niñas sometidos a ambos tipos de programas de intervención social.

Se realizó la Prueba No paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, para poder observar posibles cambios antes y después de la participación de los niños y niñas en los Programas. Seguidamente, se tomó el porcentaje

de Intervalo de Confianza de 95% y el Nivel de Significación de 0,05, lo que permitió identificarla ocurrencia de dichos cambios.

Se escogió este tipo de prueba debido a que sólo se quiso observar el comportamiento de los factores que componen las variables *cognitivas y sociales* en dos momentos de observación, antes y después, dentro de los grupos participantes, usando una prueba no paramétrica debido al tipo de muestreo seleccionado. No se realizaron pruebas entre grupos debido a que cada uno de los tratamientos persigue estrategias diferentes de intervención, lo que permitió descartar la posibilidad de realizar comparaciones aún entre programas.

En esta etapa del análisis, se pretende contrastar las hipótesis formuladas, aceptarlas o rechazarlas de acuerdo a las pruebas realizadas, así como identificar qué aspectos del desarrollo psicosocial mejoran los *Programas* o contribuyen a su potencialización en los niños y niñas que participaron en ellos.

Habilidades Cognitivas

De acuerdo a los análisis realizados en las pruebas que permitieron comprobar si la *Hipótesis General 1* fue aceptada o rechazada, los resultados no mostraron cambios en las habilidades cognitivas después de la participación de los niños y niñas en los Programas, de acuerdo a las pruebas psicométricas utilizadas para estas evaluaciones. (Véase Tablas 22 y 23).

	K_BIT	N	Media	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Baúl	Centil_V	186	18,103	-1,506 ^a	,132
	CENTIL_V_2	186	19,554		
	Centil_M	186	18,582	-,842 ^a	,400
	CENTIL_M_2	186	18,768		
	Centil_C	186	13,805	-1,415 ^a	,157
	CENTIL_C_2	186	13,963		

a. Basado en los rangos negativos.

Tabla 22: Observación antes y después del Programa Baúl de Juegos. Test breve de Inteligencia de Kaufman, KBIT.

Como lo muestra la Tabla 22 para el factor *Vocabulario*, tomando los valores Centiles, el estadístico Z se observa en -1,506 y junto a él su significación (Sig.) en 0,132 mayor que 0,05, lo que puede afirmar que no hay diferencias significativas entre las dos observaciones.

La misma tendencia se evidenció para el factor *Matrices* con un nivel de significación de 0,400 y el factor *Coeficiente Intelectual* en 0,157, confirmando la cercanía entre los puntajes y la ausencia de cambios en las variables.

Los resultados observados en la prueba K-BIT, se mantuvieron en la otra prueba de Inteligencia aplicada RIAS, como se muestra a continuación (Véase tabla 23).

	RIAS	Media	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
Baúl N=127	In_Inteligencia- Verbal_A	76,60	-,856 ^a	,392
	In_Inteligencia- Verbal_D	74,13		
	In_Inteligencia- No Verbal_A	79,54	-,206 ^b	,837
	In_Inteligencia- No Verbal_D	82,98		
	In_Inteligencia- General_A	75,43	- 1,385 ^b	,166
	In_Inteligencia- General_D	77,29		
	In_Memoria_A	89,43	-,608 ^b	,543
	In_Memoria_D	91,00		

a. Basado en los rangos positivos, b. Basado en los rangos negativos.

Tabla 23: Observación antes y después del Programa Baúl. Escalas de inteligencia de Reynolds, RIAS.

Los valores de significación para el factor *Inteligencia Verbal* (IV) se ubicaron en 0,392, el de *Inteligencia General* (IG) en 0,166. El factor *Índice de Memoria* (IM) derivado de la suma las puntuaciones obtenidas en las pruebas de Memoria verbal (Mv) y Memoria no Verbal (Mnv), se ubicó en 0,543, todos por encima de 0,05 (Ver Tabla 23).

De acuerdo a los estadísticos se pudo confirmar la ausencia de cambios en algunos elementos básicos que componen las habilidades cognitivas, como la inteligencia verbal, no verbal, memoria, avances en el manejo de vocabulario de acuerdo a la edad y principios matemáticos.

Sin embargo se realizó un análisis descriptivo del rendimiento académico a un grupo de participantes, utilizando los valores de los reportes académicos o boletines dados por los docentes de los niños y niñas beneficiarios de los programas, correspondientes a las

asignaturas básicas de *Convivencia, Español, Biología y Matemáticas* en tres períodos académicos durante el año escolar, que a continuación se detallan.

Rendimiento Académico		Asignaturas					
		Convivencia_I	Convivencia_II	Convivencia_III	Español_I	Español_II	Español_III
N=207	Media	3,803	3,712	3,819	3,654	3,630	3,688

Tabla 24: Rendimiento Académico. 1er, 2do y 3er período escolar. Niños y niñas participantes de los programas EpC y Baúl.

Rendimiento Académico		Asignaturas					
		Biología_I	Biología_II	Biología_III	Matemáticas_I	Matemáticas_II	Matemáticas_III
N=207	Media	3,605	3,644	3,633	3,667	3,599	3,620

Tabla 25: Rendimiento Académico. 1er, 2do y 3er período escolar. Niños y niñas participantes de los programas EpC y Baúl.

Es de resaltar que ambos Programas tanto EpC como Baúl iniciaron con el calendario escolar, es decir, tanto las clases en las escuelas como los programas mantuvieron las mismas fechas de iniciación y cierre.

De acuerdo a lo observado en las tablas 24 y 25, las asignaturas básicas se mantuvieron durante los tres períodos de evaluación académica regular, en un promedio medio alto, lo cual permite señalar que los niños y niñas participantes de los programas presentaron un buen rendimiento escolar durante su participación en los programas.

Lo registrado anteriormente fue corroborado por los docentes, facilitadores y animadores en la sistematización de entrevistas realizadas, permitiendo evidenciar posibles cambios en las variables, revisando otros elementos como el rendimiento académico y avances en el aprendizaje de contenidos básicos. Dicho análisis se revisará en el apartado 5.4.

Habilidades Sociales

Las evaluaciones realizadas para medir el estado de habilidades sociales, se analizó por rangos de edad a través de los factores que componen la Batería de Socialización, Bas 1 para niños y niñas entre los 6 y 10 años de edad, y los factores que componen la Batería, Bas 3 para niños y niñas entre los 11 y 16 años de edad.

Seguidamente con respecto a la aceptación o rechazo de la *Hipótesis General 2* dirigida a si existen cambios significativos en las habilidades sociales de niños y niñas víctimas de la explotación laboral en Colombia después de ser expuestos a programas de intervención psicosocial basados en la lúdica, se realizó el siguiente análisis.

En las pruebas correspondientes a niños y niñas entre los 6 y 10 años de edad quienes participaron en los dos Programas analizados, se observaron cambios significativos entre el antes y el después de las intervenciones.

Los participantes del Programa Espacios para Crecer (Partners of the Americas, 2008), EpC, mostraron diferencias en las variables *Sensibilidad Social, Respeto y Autocontrol, Apatía – Retraimiento, Ansiedad y Timidez y en la Socialización general* (Véase Tabla 26). Obsérvense los valores de significación (Sig.) en cada una de las variables mencionadas por encima de 0,05, confirmando sus posibles cambios.

		Sig. Asintót.		
	BAS 1	Media	Z	(bilateral)
EpC N=36	Liderazgo_A	53,53	-,608 ^a	,543
	Liderazgo_D	58,61		
	Jovialidad_A	48,39	-,833 ^a	,405
	Jovialidad_D	56,44		
	Sens_Social_A	44,64	-2,037 ^a	,042
	Sens_Social_D	61,92		
	RespAutocontrol_A	38,69	-2,472 ^a	,013
	RespAutocontrol_D	53,08		
	AgreTerque_A	43,69	-1,698 ^b	,090
	AgreTerque_D	30,39		
	ApaRetra_A	38,71	-3,144 ^b	,002
	ApaRetra_D	21,37		
	AnsTimi_A	38,67	-2,081 ^b	,037
	AnsTimi_D	25,42		
	CritSocializacion_A	58,44	-4,424 ^a	,000
	CritSocialización_D	74,22		

a. Basado en los rangos negativos. b. Basado en los rangos positivos.

Tabla 26: Observación antes y después del Programa EpC. Prueba BAS 1.

Por otro lado los participantes del Programa Baúl de Juegos mostraron diferencias en las variables *Respeto – Autocontrol*, *Apatía - Retraimiento*, y *la Socialización general* (Véase tabla 27) al observar los valores de significación (Sig.) por debajo de 0,05.

BAS 1	Media	Z	Sig.
			Asintót. (bilateral)
Liderazgo_A	52,33	-1,721 ^a	,085
Liderazgo_D	57,35		
Jovialidad_A	44,22	-1,488 ^a	,137
Jovialidad_D	50,43		
Sens_Social_A	56,36	-1,696 ^a	,090
Sens_Social_D	63,14		
RespAutocontrol_A	27,56	-7,731 ^a	,000
RespAutocontrol_D	62,87		
AgreTerque_A	42,05	-1,369 ^b	,171
AgreTerque_D	35,67		
ApaRetra_A	51,31	-3,774 ^b	,000
ApaRetra_D	34,67		
AnsTimi_A	39,67	-1,701 ^b	,089
AnsTimi_D	30,60		
CritSocializacion_A	25,32	-2,493 ^a	,013
CritSocialización_D	33,81		

a. Basado en los rangos negativos. b. Basado en los rangos positivos.

a. Basado en los rangos negativos. b. Basado en los rangos positivos.

Tabla 27: Observación antes y después del Programa Baúl. Prueba BAS 1.

Así mismo en las pruebas correspondientes a niños y niñas entre los 11 y 16 años de edad quienes participaron en los dos Programas analizados, se observaron cambios significativos entre el antes y el después de las intervenciones en los factores que componen la variable de estudio (Véase Tablas 28 y 29).

			Sig. Asintót.	
EpC N=29	BAS 3	Media	Z	(bilateral)
	Consider_A	25,55	-4,374 ^a	,000
	Consider_D	60,97		
	AutRelSocial_A	36,66	-3,922 ^a	,000
	AutRelSocial_D	56,62		
	RetrSocial_A	78,24	-4,374 ^b	,000
	RetrSocial_D	41,34		
	AnsTimidez_A	72,97	-4,175 ^b	,000
	AnsTimidez_D	44,90		
	Liderazgo_A	38,69	-4,023 ^a	,000
	Liderazgo_D	57,76		
	Sinceridad_A	39,55	-,076 ^b	,939
	Sinceridad_D	40,97		

a. Basado en los rangos negativos.b. Basado en los rangos positivos.

Tabla 28: Observación antes y después del Programa EpC. Prueba BAS 3.

Los participantes del Programa Espacios para Crecer, EpC, mostraron diferencias en las variables *Consideración*, *Autocontrol en las Relaciones Sociales*, *Retraimiento Social*, *Ansiedad y Timidez* y *Liderazgo* (Véase la Tabla 28) al observar los valores de significación (Sig.). Como se pudo observar, se evidenciaron cambios en todos los factores que componen las habilidades sociales en niños y niñas mayores de 11 años.

			Sig.	
BAS 3	Media	Z	Asintót. (bilateral)	
Consider_ A	30,59	-6,906 ^a	,000	
Consider_ D	59,17			
AutRelSocial_ A	33,93	-5,739 ^a	,000	
AutRelSocial_ D	61,62			
Baúl N=69	RetrSocial_ A	69,65	-4,992 ^b	,000
	RetrSocial_ D	52,97		
	AnsTimidez_ A	69,30	-6,208 ^b	,000
	AnsTimidez_ D	40,38		
	Liderazgo_ A	33,04	-6,999 ^a	,000
	Liderazgo_ D	59,74		
	Sinceridad_ A	40,03	-1,869 ^a	,062
	Sinceridad_ D	48,20		

a. Basado en los rangos negativos. b. Basado en los rangos positivos.

Tabla 29: Observación antes y después del Programa Baúl. Prueba BAS 3.

De igual forma, los participantes del Programa Baúl de Juegos, mostraron diferencias en las variables *Consideración*, *Autocontrol en las Relaciones Sociales*, *Retraimiento Social*, *Ansiedad y Timidez* y *Liderazgo* (Véase en la Tabla 29 los valores Sig.).

Si se observa el grupo control (véase tabla 30) cuyas mediciones se hicieron dentro del año escolar igual que los niños y niñas participantes de los programas (véase duración de los programas por año escolar), no se evidencian diferencias significativas antes y después de su experiencia en la escuela.

		Sig. Asintót.		
BAS 3		Media	Z	(bilateral)
Control N=25	PCConsider_1	35,72	-1,000 ^a	,317
	PCConsider_3	34,72		
	PCAutRelSocial_1	50,32	-1,342 ^a	,180
	PCAutRelSocial_3	47,24		
	PCRetrSocial_1	67,60	,000 ^b	1,000
	PCRetrSocial_3	67,76		
	PCAnsTimidez_1	67,00	,000 ^b	1,000
	PCAnsTimidez_3	67,84		
	PCLiderazgo	44,28	-1,604 ^c	,109
	PCLiderazgo_3	47,28		
	PCSinceridad_1	29,68	-1,342 ^c	,180
	PCSinceridad_3	32,72		

a. Basado en los rangos positivos. b. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.

Tabla 30: Observación antes y después, Grupo Control. Prueba BAS 3.

Estas evidencias pueden indicar la necesidad de un tratamiento externo que pueda afectar las variables que conforman el desarrollo psicosocial, y no simplemente la experiencia de socialización habitual, confirmando que la *hipótesis general 2* fue aceptada.

5.4 Fortalecimiento y sostenibilidad de Programas basados en la lúdica para la Prevención del Trabajo Infantil

Para corroborar si la *Hipótesis general 1* dirigida a si las habilidades cognitivas de niños y niñas víctimas de la explotación laboral mejoran después de ser expuestos a programas de intervención psicosocial basados en la lúdica, con respecto al grupo control,

se realizó un análisis cualitativo del fortalecimiento y sostenibilidad del programa. A continuación se detallan los resultados del análisis.

5.4.1 Programa Edúcame Primero Colombia - Espacios para Crecer

Valoración del Programa

El Programa es presentado como un contexto de intervención en la comunidad que se centra en el apoyo a las actividades escolares, a través del desarrollo de situaciones educativas se promueve un escenario de aprendizaje que a la vez brinda seguridad y favorece el desarrollo de niños y niñas que se dedican a actividades escolares.

Los Facilitadores resaltan como principales distintivos del Programa su componente lúdico y el disponer de recursos didácticos y estrategias de aprendizaje para dinamizar este escenario. De igual forma, se busca la concientización de la comunidad, padres de familia, sobre el trabajo infantil y la importancia de la educación para los niños y las niñas.

Como principales resultados se resaltaron: concientizar a los padres de familia sobre la importancia de la educación para sus hijos, así como el cambio de perspectiva sobre el trabajo infantil. Los facilitadores también reportaron mejoras en habilidades de escritura, lectura y matemáticas en los niños, así como en su rendimiento académico y la promoción de la convivencia con sus compañeros (Ver Tabla 31).

Como aspectos a mejorar los facilitadores consideran que se debería buscar estrategias para la continuidad y la sostenibilidad del Programa, ya que este tipo de espacios contribuye a satisfacer las necesidades de esta población.

Recomiendan revisar los criterios en la selección de los niños al Programa pues se presentaron algunos casos en que los niños eran desertores de la Escuela y en estos casos el

Programa no logra su propósito pues en estas situaciones no sería un programa complementario a la escuela, y muchas veces los facilitadores por este motivo terminaron siendo docentes que enseñaban a leer y a escribir.

“Considero que debe replantearse la forma en que son escogidos los niños, pues debían ubicarse en las escuelas, pero hubo un grupo de niños que habían desertado de clases o estudiaban en horarios nocturnos, lo que hacía más difícil ubicarlos, aún con el conocimiento de que eran unos muy buenos candidatos para el servicio” (Facilitador Espacios para Crecer).

Como principal dificultad los Facilitadores señalaron la obtención del espacio de trabajo para el funcionamiento del Programa. En algunos casos se tuvo que pagar arriendo para poder trabajar en el barrio, aunque en otros si se logró conseguir con mayor facilidad.

“Mi principal dificultad fue conseguir un lugar en donde ubicarme con los niños, pues fuimos sacados de varios sitios por uno u otros motivos, lo que me generó mucha tristeza y desesperación, al ver que podría verse frustrado mi papel en la vida de estos”. (Facilitador Espacios para Crecer).

Los ajustes que se fueron haciendo en el Programa se relaciona con: cambio en los horarios, re organización de los grupos de niños de acuerdo a sus edades, lugar de funcionamiento, y ser más flexibles en el tiempo de trabajo, ya que dada la demanda de los niños el tiempo previsto no era suficiente y se ampliaba el horario de atención de tal forma que se lograrán realizar las actividades previstas.

EPC		
<i>Fortalezas</i>	<i>Dificultades</i>	<i>Distintivos</i>
Propuesta de trabajo con los niños Disposición de los niños y padres de familia Competencias del animador	Espacio de Trabajo	Componente lúdico Estrategias de aprendizaje Recursos didácticos Concientización a la comunidad sobre el Trabajo Infantil
<i>Cambios en el proceso</i>	<i>Resultados</i>	<i>Mejoras</i>
Cambio en los horarios Organización de los grupos de niños Lugar de funcionamiento del Programa Flexibilidad en el tiempo de trabajo Inclusión de actividades de asistencia social	Concientizar a los padres de familia sobre educación Cambio en padres de familia sobre el trabajo infantil Mejora de habilidades de escritura, lectura y matemáticas en los niños Cambio de labores en los niños Promover mejor convivencia con compañeros	Criterios en la selección de los niños al Programa Estrategias para la continuidad y sostenibilidad del Programa

Tabla 31: Resumen análisis. Valoración Programa Edúcame Primero Colombia, Espacios para Crecer.
Fuente: Elaboración propia.

Contexto de intervención

Los facilitadores identifican que el contexto en el que viven los niños y las niñas se caracteriza principalmente por familias en situación de desplazamiento con dificultades económicas, aspecto que propicia que los niños y las niñas estén en riesgo de explotación laboral infantil. Además de esto, identifican algunos factores de riesgo como: presencia de altos niveles de violencia física, inseguridad, desastre ambiental y bajo nivel de equipamiento del barrio.

Entre las principales características de la comunidad cabe resaltar la pobreza, debido a que la mayoría de las familias eran desplazadas por la violencia y otras en situación de desmovilización de los grupos armados.

“El día a día se desarrollaba entre la violencia física y las agresiones verbales entre familiares y vecinos de la comunidad, lo que en muchas ocasiones los niños reprodujeron en el Espacio”. (Facilitador Espacios para Crecer).

La forma en la que se implementa el Programa les permite a los Facilitadores comprender las dinámicas del barrio, principalmente por las actividades de gestión con actores de la comunidad y la continua comunicación que logran con los padres de familia de los niños que participan en el Programa.

Los Facilitadores consideran que el Programa es pertinente porque es un escenario complementario a la jornada escolar, es valorado positivamente tanto por padres de familia como por los niños. Los padres de familia resaltan el apoyo al desarrollo de actividades escolares en las que ellos no pueden aportar a sus hijos; y los niños lo consideran como un lugar agradable y de esparcimiento.

“La pertinencia sí fue justificada y se demostró en las asistencias, ya que a los niños les gustaba ir mucho y compartir con los demás, al tiempo que realizaban actividades dinámicas, lo que les llamaba mucho la atención. Asimismo, las madres estaban muy contentas con la ayuda que recibían los niños en la realización de sus tareas, pues, a muchos de estos padres les costaba entender algunos de los ejercicios y/o actividades que los profesores les dejaban a los niños de tareas, debido al bajo y en ocasiones nulo nivel de escolaridad. También cabe resaltar la importancia que tuvo para aquellos niños ya grandecitos que aún no sabían leer ni escribir, pues fue un logro tanto para ellos como para mí” (Facilitador Espacios para Crecer).

Rol del Facilitador

El Facilitador se percibe como un orientador (Ver tabla 32) que complementa el proceso educativo de los niños y las niñas, a la vez que realiza una labor de concientización con los padres sobre el trabajo infantil y la importancia de la educación para sus hijos. Las dinámicas que se generan en este encuentro generan que el Facilitador se perciba como una

persona que se interesa por los niños, que intenta ser incluso su amigo y que promueve la construcción de un vínculo afectivo que le permite al niño relacionarse con otros de una forma más tranquila, principalmente se regula la convivencia y el compartir.

Dentro de las características que consideran deben tener los facilitadores se encuentra el agrado por los niños, el carisma para dinamizar las actividades, así como la paciencia y perseverancia; esto último principalmente por las continuas negociaciones que deben realizar con los padres de familia para garantizar la permanencia de los niños y las niñas en este espacio.

“Principalmente paciencia y mucha perseverancia, pues en el camino se hallan mucho tropiezos y además, es difícil cambiar de un día para otro las costumbres y pensamientos que ya tenían estas familias, para con las obligaciones de los niños. Otra cualidad debe ser que le gusten los niños y que sea muy dinámico” (Facilitador Espacios para Crecer).

Los facilitadores reportaron que sus principales logros se relacionan con la aceptación de la comunidad por el Programa y el apoyo que se brindó a los niños para que se reintegraran al sistema educativo formal. En este sentido el facilitador logra visualizar su rol como apoyo al progreso de actividades académicas de los niños y las niñas.

“Conseguir la aceptación, apoyo y cariño de los niños y en especial de los padres de familia, ya que sin su disposición y apoyo la tarea hubiera sido un poco más difícil” (Facilitador Espacios para Crecer).

Rol del Facilitador	Características	Principales Logros
Amigo	Dinámico	Aceptación comunidad
Orientador	Paciente	Reintegrar a los niños al sistema
Refuerzo escolar	Perseverante	educativo formal
Construcción del vínculo	Agrado por los niños	
Concientizar a los padres sobre el Trabajo Infantil		

Tabla 32: Rol del facilitador. Programa Edúcame Primero Colombia, Espacios para Crecer.

Fuente: Elaboración propia.

En el discurso se evidenció que los facilitadores del Programa Edúcame Primero Colombia, Espacios para Crecer, logran el reconocimiento de las características de la comunidad en la que se encuentran los niños y las niñas vinculados al Programa, adicional a esto lograron un alto grado de involucramiento sobre el contexto de intervención que les permite relacionarse con diferentes actores, como los líderes comunitarios. Como lo señalan Holgado et al. (2014) “para los facilitadores, era necesaria una actuación global que incluyera el contexto familiar y Comunitario” (p. 1453).

De acuerdo a los testimonios de los facilitadores estos logran identificar actores y gestionar para que estén informados sobre las características de ese espacio. Paralelo a esto los facilitadores dan cuenta que al participar en el proceso ellos logran comprender las implicaciones del trabajo infantil, cambiando concepciones que tenían previo al Programa.

Finalmente, es de resaltar que los facilitadores al percibir las necesidades de los niños y las niñas que participan en este espacio se movilizaron con sus redes de amigos para conseguir recursos que les permitiera apoyar la situación económica de los niños, principalmente con los útiles escolares.

“Pues viendo las necesidades tan grande tenían los niños en cuanto a la dotación de sus útiles escolares, yo realicé un llamado a ayuda a unos amigos extranjeros para que colaboraran con esta causa y este fue escuchado, pues a los pocos días a estos niños les fueron comprados un gran porcentaje de sus útiles escolares, a lo que estos respondieron satisfactoriamente por la felicidad que tenían con estos regalos” (Facilitador Espacios para Crecer).

Si bien *Espacios para Crecer* posee en su estructura, un componente fuerte de “Acompañamiento Académico” por parte del Facilitador, las pruebas cognitivas que comparan el antes y después no pudieron evidenciar la mejora en las habilidades de este tipo. Sin embargo, estas pruebas obedecen a una medición general en las variables básicas del desarrollo.

Las mejoras académicas observadas por los Facilitadores del Programa y los docentes con respecto a algunos participantes del mismo, obedecen al aprendizaje regulado por parte de un “monitor” (es el caso del Facilitador) o bien puede deberse al incremento de los conocimientos por socialización que todo niño o niña experimenta en la escuela, en cuanto a contenidos académicos, cuando sus actividades son monitoreadas constantemente por un tercero. El programa permitió el desarrollo de habilidades cognitivas principalmente la lingüística, lógico-matemática y personales (Ver tabla 29), mejoras que se evidenciaron en otros escenarios como la escuela, lo que confirmó la aceptación de la *hipótesis general 1*.

Esto refuerza aún más la necesidad de estos niños y niñas de tener un acompañamiento especial que pueda permitir su nivelación académica, y mejor aprovechamiento del tiempo en su etapa escolar. Es el esfuerzo mancomunado de familia,

docentes y comunidad lo que garantizaría la recuperación psicosocial de estos niños y niñas.

La observación de estas experiencias de intervención a la infancia en condiciones de extrema vulnerabilidad, identificaron aspectos relevantes a considerar al momento de implementar los programas: la preparación de los investigadores a cargo, el contexto social, características psicosociales de los participantes y agentes internos y externos involucrados en la problemática a intervenir.

El perfil de los facilitadores a la hora de poner en marcha el trabajo de campo contemplado en Programas o Proyectos de intervención, no sólo implica sus conocimientos sobre la tarea sino también otros aspectos cualitativos de tipo subjetivo como competencias o habilidades en las relaciones interpersonales, creatividad y proactividad en la gestión, el uso efectivo de los recursos disponibles, acercamiento al contexto social, etc.

El observar programas de intervención como los mencionados en este trabajo, permitió identificar en el papel asumido por los investigadores que dirigían los espacios en el trabajo de campo, animadores para el caso del Baúl de Juegos (Valls, 2003) y facilitadores en Proyecto Edúcame Primero Colombia, aspectos relevantes que se convirtieron en fortalezas y algunos casos en obstáculos para la consecución de objetivos dentro de los mismos.

5.4.2 Implementación del Programa Baúl de Juegos

Es importante anotar que el presente análisis así como los datos cuantitativos analizados anteriormente, ya habían sido anunciados por Chapa, Ramos,& Maya-Jariego, I. (2012), en una descripción detallada de la experiencia que hace mención a la presente investigación en su componente de Evaluación del programa Baúl en su último año de

ejecución, y en cuyo documento mencionan la relevancia de desarrollar una evaluación formativa del programa para registrar cambios y posibles mejoras en la población beneficiaria, así como tener en cuenta otros actores sociales como la comunidad en general.

Para corroborar la aceptación o rechazo de la *Hipótesis específica 1* dirigida a si el aprendizaje de normas en el escenario escolar se incrementará en la observación después de la implementación de ambos programas, se continuó revisando las evidencias arrojadas por el análisis de fortalecimiento y sostenibilidad de los programas, en especial *El Baúl de juegos* debido a su fuerte componente lúdico. A continuación se detalla el análisis.

Valoración sobre el Programa

El Programa Baúl de Juegos (Valls, 2003) es presentado por los animadores como un escenario de intervención en la escuela centrado en los niños y las niñas y que emplea como principal recurso el juego.

El proceso de implementación se desarrolla en el horario escolar y en este sentido, en algunos momentos compite con actividades académicas que desarrollan los niños, afectando en algunos casos su rendimiento. Al identificarse este tipo de situaciones se ajustan los horarios en los que se desarrolla el Programa. Este tipo de situaciones genera insatisfacción por parte de los docentes hacia el Programa y comentarios alusivos a una pérdida de tiempo por parte del niño al participar en este tipo de espacios.

La reacción de los docentes frente al Programa representa por un lado un bajo nivel de comprensión sobre la naturaleza del Programa mediada principalmente por las creencias que tienen los docentes sobre el Juego. De allí que los principales cambios que se han desarrollado en la implementación del Programa se relaciona con las estrategias de acceso y comunicación con diversos actores de la comunidad escolar. En el proceso los animadores

deben estar en una continua negociación con docentes y directivos para lograr contar con su apoyo en el proceso; además deben emplearse diversas estrategias para que comprendan la importancia tanto del proceso de intervención como del proceso de investigación.

Los niños debían reponer en ocasiones las horas de clases que invertían en el programa Baúl de Juegos (Animador Baúl de Juegos)

La peculiaridad del programa se basó en presentar un horario de juego, ya que los niños expresaban que no tenían tiempo para jugar, por tanto los niños disfrutaban el espacio y participaban de manera activa.

En relación a las mejoras del Programa los animadores consideraban que se debía incluir con mayor fuerza el componente de trabajo con padres de familia y con docentes. Esto significó que al dinamizar el Baúl de Juegos en el escenario escolar, los maestros de las instituciones educativas participantes se entrenaran en la animación del Baúl, garantizando así la sostenibilidad del Programa en los espacios de implementación, e incluyendo así mismo la necesidad de los docentes de dar a conocer la experiencia a los padres de los niños y niñas participantes, y los avances de estos durante el año escolar, así como transferir la importancia del juego en el desarrollo psicosocial de la infancia.

La contextualización del Programa es nombrada como una de las mejoras centrales; esta contextualización se refiere principalmente al tipo de juegos que están disponibles para los niños. Así como el valor de éste (el juego) para los niños y niñas participantes, al considerarlo como esencial para sus vidas.

Uno de los fuertes del Programa es consolidar al *juego* como un derecho, elemento que fue reconocido por los niños y niñas participantes así como otros actores involucrados como docentes y familia.

BAUL		
<i>Fortalezas</i>	<i>Dificultades</i>	<i>Distintivos</i>
Disposición de los actores	Horario Escolar	Enfocado a niños y niñas
Competencia del animador	Insatisfacción docente	Espacio de juego
Características del proceso con los niños	Reposición de clases en la Escuela	Horario fijo en la escuela
	Acceso a actores	
<i>Obstáculos</i>	<i>Resultados</i>	<i>Cambios en el proceso</i>
Espacio	Disminución agresividad en los niños	Cambios en horarios
Bajo apoyo docente	Afiliación niños al Programa	Estrategias vinculación actores
Evaluación	Relación con el juego	Forma de atención a los niños
Instalaciones	Relación con los otros	Ajuste de dinámicas de Juego
Poco recurso humano	Aprendizaje de Normas	
Rotación de los niños		
<i>Mejoras</i>	Contextualizar Baúl	
	Trabajo con docentes	
	Trabajo con padres	
	Apoyo animadores (mayor recurso humano)	
	Evaluación	
	Intervención	
	Presupuesto	
	Estrategia para retroalimentación actores	

Tabla 33: Resumen análisis: Valoración programa Baúl de Juegos.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede ver en la *tabla 33* otro de los resultados importantes fue la disminución de la agresividad debido al aprendizaje de las reglas, fuerte pilar del programa. Los niños y niñas aprendieron el valor de la regla por encima del mismo juego, y como esta se convertía en reguladora del proceso. Se pudo evidenciar en el respeto por el turno, la dinámica de los préstamos con respecto a los juguetes, el tiempo de juego y demás acciones donde la regla era la ficha central. Dicho comportamiento se replicó en otros escenarios como el salón de clases, donde la evaluación de aspectos disciplinarios mostró mayor control (Véase resultados de las pruebas Bas 1 y Bas 3) por parte de los niños y mejoras aún en sus reportes de seguimiento. Esto permitió confirmar que la *hipótesis específica 2*

fue aceptada. A través del juego el niño y la niña aprenden la importancia de las normas para la regulación de situaciones sociales y de su propio comportamiento.

La implementación del Programa en el escenario escolar puede ser considerada como una innovación social que está en la capacidad de generar cambios desde el interior de la Escuela. El Programa al ser puesto dentro del escenario escolar es un elemento disruptivo a las dinámicas escolares que genera diferentes movilizaciones tanto en docentes, niños como directivos que pueden conllevar a valorar o no la implementación de este tipo de iniciativas.

Al pensarse el Programa como una estrategia que si bien irrumpe la escuela está en la capacidad de generar dinámicas, es necesario realizar un proceso de preparación comunitaria en el que se fortalezcan: a) las estrategias de los animadores para comprender el contexto de intervención; b) la comprensión de los actores escolares por las situaciones que atraviesan los niños y las niñas objeto de intervención y c) comprensión de los actores escolares sobre los distintivos del proceso de intervención y sus resultados.

Contexto de intervención

El contexto de intervención de los animadores del Programa de Baúl de Juegos (Valls, 2003) se concentra en el escenario escolar, y dentro de este, específicamente un escenario de juego que la escuela facilita para el desarrollo del proceso de intervención. La comprensión del animador sobre el contexto se obtiene principalmente desde el trabajo con los niños: al observar sus interacciones y lo que estos reportan sobre su situación en la escuela, en su familia y comunidad.

Los animadores en primer lugar resaltaron las características de los niños y las niñas; consideran que presentan dificultades conductuales caracterizados por

comportamientos disruptivos y la agresividad; también detectaron necesidades afectivas y bajo rendimiento académico. Como principales necesidades identificaron que los niños requieren una atención educativa de acuerdo a sus necesidades, intervención familiar y acompañamiento de Programas del Estado que contribuyan a mejorar su calidad de vida.

“Entre las principales dificultades se resaltan inasistencia a clases, desmotivación en las actividades académicas” (Animador Baúl de Juegos).

En segundo lugar analizaron características del entorno centrado en los factores de riesgo e identificaron: situación de pobreza, familia y desorganización de la comunidad.

“La población donde se encuentran los niños estaba demarcada por la delincuencia, los embarazos no deseados” (Animador Baúl de Juegos).

Sin embargo, se considera necesario nutrir al programa de herramientas de análisis para que puedan revisar otras variables tanto del contexto escolar como comunitario que puede fortalecer su sostenibilidad.

La pertinencia del Programa desde la perspectiva de los animadores entrevistados se relaciona con la necesidad que presenta la escuela para responder de forma inclusiva a la diversidad de niños y niñas que atiende. Pero a la vez se evidencia desde el relato de los animadores la descripción de una escuela tradicional en el que se emplea la pedagogía del miedo como una forma de educar; de allí que ante dificultades de los estudiantes se recurre al castigo como forma de orientar a los estudiantes.

“El programa es pertinente, ya que en las instituciones si bien identificaban al niño como menor trabajador, no tenían las bases para enfrentar las situaciones que se propiciaban, por tanto los niños no rendían de forma adecuada en el aula de clases, ni aprendían al ritmo de sus compañeros, siendo penalizados y castigados en ocasiones por el rendimiento y comportamiento en clases”. (Animador Baúl de Juegos).

Implicación de la comunidad

Ceder un espacio físico y participar en rendición de reportes del proceso son formas de participación de los actores de la escuela que muestran una relación formal con el Programa, y provee recursos materiales en el sentido de facilitar el proceso logístico. Hay otro tipo de participación que proporciona recursos informativos y de sostenimiento del espacio en el Programa. En el primer caso, se refiere a información sobre los niños que brindan padres y docentes y en el segundo caso, muestras de apoyo de docentes como reconociendo la importancia del Programa.

El escenario de Baúl de Juegos al funcionar en el escenario escolar y en horario de la jornada escolar puede pasar desapercibido por los padres de familia, de allí que estos tengan un papel menos activo en el proceso, siendo importante tal y como dicen los animadores replantear esta situación y buscar estrategias para la vinculación con la escuela.

Aunque la implementación implica que los animadores se relacionen con otros actores diferentes a los niños, se considera necesario fortalecer las estrategias de trabajo de tal forma que se logre vincularlos de una forma más activa en la que se promueve una real comprensión no solo del Programa sino también del juego como elemento transversal a los procesos formativos.

Rol de los animadores

Garantizar una relación adecuada con los niños es un elemento central de la labor del animador; considerando que es una de sus principales tareas. Dentro de los principales logros perciben su aporte para generar espacios en las escuelas los derechos de los niños; en

este caso su derecho al juego; de igual forma consideran que el escenario proporciona una oportunidad para los niños para desarrollar diversas competencias.

“Los principales logros fueron restituir derechos a los menores, que los docentes y las instituciones brindaran nuevos espacios de inclusión para los niños” (Animador Baúl de Juegos)

Rol del Animador	Características	Principales Logros
Construcción de vínculo	Amable Asertividad Dinámico Responsable Sensibilidad social Altruista Apertura Flexible Innovador Participativo Pasión	Restituir derechos Promover desarrollo de competencias en los niños

Tabla 34: Rol del animador en el Programa Baúl de Juegos. Fuente: elaboración propia.

Las interacciones que se establecen con los niños y entre los niños, al parecer son un escenario simbólico que promueve movilizaciones a nivel afectivo, encontrándose cambios en el manejo de las emociones y relación con los compañeros, elemento importante que ya se había observado durante el primer año de ejecución del programa (Chegwin et. al., 2011)

“La mayoría de los niños presentaban agresividad, de esta manera a través del juego y la regla, se disminuyó en varios espacios en el cual participó el programa, lo cual fue percibido por docentes de la institución” (Animador, Baúl de Juegos).

En este sentido la construcción del vínculo con el animador en el escenario simbólico del juego es un elemento central en el proceso:

“El rol del animador es fundamental en el proceso de empatía, asertividad y buen trato con los niños, ya que estos generan un acercamiento afectivo hacia el dinamizador atribuyéndole características positivas, y asociándolos con juego” (Animador, Baúl de Juegos).

Finalmente, al realizar una valoración del rol de los animadores se identifica desde su discurso que en relación al contexto de intervención logran un reconocimiento de las características de la población atendida, así como de las dinámicas de las escuelas en las que participan. Este saber puede ser empleado para generar propuestas para articular el Programa a los diferentes actores de la institución escolar. Sin embargo, es necesario el diseño de herramientas de análisis para que los animadores logren mayor comprensión sobre el entorno escolar y comunitario.

Los animadores logran un análisis del Programa tanto a nivel de efectividad como de mejoras que se pueden hacer en la implementación de la intervención. Es necesario fortalecer el proceso de gestión que los animadores deben hacer para lograr mayor receptividad de otros actores de la comunidad, tanto de la escuela como del barrio en el que funcione el Programa.

Los animadores logran comprender su rol como animador, sin embargo requieren acompañamiento sobre los límites y alcances de su participación en el trabajo comunitario.

Es necesario fortalecer los escenarios de diálogo sobre el proceso entre los animadores y coordinadores con el objetivo de recuperar aprendizajes y realizar retroalimentaciones sobre el proceso y su desempeño.

A manera de resumen, se puede establecer comparaciones entre los dos programas de acuerdo a las variables anteriormente descritas como se puede observar en la *tabla 35*.

Factores de comparación	EpC	Baúl de Juegos
Conocimiento sobre el contexto de Intervención	Reconocimiento del contexto: situación de pobreza, violencia política e intrafamiliar. Niños: valoración del escenario como un espacio de ocio	Reconocimiento del contexto y dinámicas institucionales de las escuelas en las que se participa Niños: valoración del escenario como espacio para jugar.
Percepción de la implicación de la comunidad	Padres: reconocen el espacio como un espacio de refuerzo escolar Comunidad: Aportaron recursos físicos y humanos Uso de recursos didácticos Estrategias empleadas Quantum Learning, e inteligencias múltiples Implicación de los padres Espacio para el desarrollo de las actividades	Escuela: Brinda espacio físico Actores de la comunidad: Respaldo informativo y difusión de la aceptación de la estrategia en la escuela <i>Fortalezas:</i> Implicación de los directivos y docentes Características del programa como espacio de Juego Aprendizaje de reglas <i>Dificultades:</i> Deserción escolar Dificultades emocionales: agresividad, carencia afectiva Dificultad de la escuela para ser un escenario inclusivo Espacio para el desarrollo de las actividades
Valoración del Programa	<i>Opciones de mejora:</i> Flexibilidad en los tiempos de desarrollo de las actividades por la alta demanda de los estudiantes Estrategias para la continuidad y sostenibilidad del Programa en la Comunidad <i>Resultados del Programa:</i> Cambio de concepciones de los padres de los niños que participaron en el Programa Mejora del rendimiento escolar en los niños participantes <i>Facilitadores:</i> Orientador Amigo Educador Concientizar a los padres sobre su papel con los niños y las niñas y cambio de perspectiva sobre el Trabajo Infantil	<i>Opciones de mejora:</i> Trabajar con padres de familia Trabajar con docentes <i>Resultados del Programa:</i> Disminución de la agresividad Se genera un espacio lúdico en la Escuela Restitución de derechos en la escuela (inclusión) <i>Animadores:</i> Apoyo Supervisor del proceso Dinamizador de construcción de vínculo
Rol		

Tabla 35: Cuadro comparativo de los dos Programas. Fuente: elaboración propia.

Analizar el contexto de intervención, así como la implicación de la comunidad en el proceso y la valoración retrospectiva de los Programas proporcionó información valiosa sobre la experiencia y sobre las características de los animadores y facilitadores en el

proceso de intervención. Uno de los grandes aportes al dinamizar los programas dentro de los escenarios escolares, fue la transferencia de saberes a los distintos actores sociales, principalmente los maestros, quienes pudieron identificar elementos de buenas prácticas educativas dentro de los programas observados, centrados en la lúdica como herramienta clave para los procesos de enseñanza aprendizaje, la escuela como espacio de garantía de derechos en la infancia y la importancia de la regla en los procesos de socialización y convivencia.

5.5 Discusión

Los programas de intervención psicosocial *tuvieron incidencia en la habilidades sociales y cognitivas* así como *se demostró la relación existente entre el rol del animador o facilitador que ejecuta los programas en terreno y la eficacia de estos al momento de promover cambios significativos en el desarrollo psicosocial de sus participantes.*

La *hipótesis general 1*, que plantea si las habilidades cognitivas de niños y niñas víctimas de la explotación laboral mejoran después de ser expuestos a programas de intervención psicosocial basados en la lúdica, con respecto al grupo control, se pudo probar a través de dos sistemas de análisis. Uno de esos sistemas se ubicó en las mediciones hechas con pruebas psicotécnicas estandarizadas, cuyos resultados demostraron un atraso en el desarrollo de este tipo de habilidades en los participantes. Y otro fue el análisis cualitativo sobre el fortalecimiento y sostenibilidad de los programas, que permitió identificar la confirmación de la *hipótesis específica 1*.

Los niños y niñas pertenecientes a este estudio, fueron evaluados para observar el nivel de inteligencia básica que presentaban antes de su participación en los Programas.

Como se observó en el capítulo 4, las *Habilidades Cognitivas* en los niños y niñas participantes, se ubicaron en los niveles muy bajo, bajo y medio bajo aún antes de los Programas, lo que puede explicar que el mejoramiento académico no se relacione con el índice de inteligencia en los niños y niñas víctimas de la explotación laboral participantes.

Evidentemente los informes escolares y seguimiento de facilitadores, registran el avance en el rendimiento académico de los niños y niñas, así como cambios en sus actitudes respecto a la escuela. Esta observación de tipo cualitativa sirvió de apoyo para corroborar lo descrito por Acat y Ay (2014) al demostrar que la Estrategia Quantum (DePorter & Hernacki, 1992) contribuye con el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y la enseñanza, convirtiéndose en una estrategia no sólo efectiva para el estudiante sino también para el docente.

El Programa Espacios para Crecer, *EpC's*, por su filosofía basado en el Quantum Learning (DePorter & Hernacki, 1992; DePorter, 1999), prepara a los niños y niñas para la vida escolar en términos de actitudes, más que conocimientos específicos en áreas académicas. Como lo afirman Acat y Ay (2014) citando a Demirel, Arseven, KONTAS, Yurtluk, Yalin, Turan y Ayvaz (2004), el modelo Quantum retoma el principio de la física cuántica que asume

“las nuevas propiedades salen cuando la existencia ordinaria se combina o se pone en contacto con otras. En consecuencia, el conjunto es más que el total de las piezas. Cada pieza Quantum tiene el potencial de ser múltiple y elástica sobre el tiempo y el espacio, así como tener la capacidad para actuar en el mundo. En Quantum, los sistemas muestran una variación, claridad, complejidad, causalidad mutua e incertidumbre, lo que refleja cambios cualitativos más que cuantitativos” (P. 12).

En la evaluación de los programas a partir de sus actores, se pudo identificar el mejoramiento en el rendimiento académico de los niños y niñas debido a los espacios de refuerzos que apoyaba por ejemplo los *EpC's*, las retroalimentaciones hechas por los

animadores del Programa *Baúl* a los docentes de los menores y el aprendizaje de los contenidos académicos como proceso natural en la etapa escolar. Sin embargo, cumplir con los logros académicos no exime a los niños y niñas de la necesidad de potencializar sus habilidades básicas cognitivas.

Se añade la aparición de otros factores relacionados como la extra-edad escolar, la deserción por dificultades económicas de las familias, la vinculación de los niños y niñas en actividades laborales o la negligencia de algunos padres, que refuerzan los atrasos en el nivel cognitivo de los niños y niñas participantes.

La *hipótesis general 2* que plantea si las habilidades sociales de niños y niñas víctimas de la explotación laboral mejoran después de ser expuestos a programas de intervención psicosocial basados en la lúdica, con respecto al grupo control, fue aceptada.

Los puntajes de los participantes en el Programa *EpC* con respecto a la variable Respeto y Autocontrol, identificaron un cambio significativo después de su participación en el. Lo sugerido por Monjas Casares (2000) al identificar el papel del ambiente en el desarrollo de habilidades sociales, resulta significativo, cuando se observan las características del contexto en el cual crecen los niños y niñas que han sido víctimas de explotación laboral infantil.

Al estar expuestos a situaciones habituales de violencia, maltrato o irrespeto, los niños y niñas en contextos de extrema precariedad aprenden a actuar, pensar o sentir de acuerdo a dichas experiencias vividas. Como se revisó anteriormente los niños y niñas que trabajan pertenecen a contextos socioeconómicos limitados y condiciones disfuncionales en sus familias, lo que dificulta la posibilidad de tener una vida adulta sana, sin embargo estudios en el tema de *Resiliencia*, por ejemplo, brinda alternativas de recuperación psicosocial en ambientes adversos, siempre y cuando la persona tenga acceso a espacios de

mejoramiento y bienestar que le permitan reflexionar y tomar decisiones frente a su vida y cambiar sus condiciones precarias iniciales.

La *hipótesis específica 1* que señala si el aprendizaje de normas en el escenario escolar se incrementará en la observación después de la implementación de ambos programas, fue aceptada. De acuerdo al análisis cualitativo de la sostenibilidad de los programas, se pudo probar que los niños y niñas aprenden las normas que rigen los distintos espacios sociales donde interactúan, lo que les permite a su vez su adaptación a estos. Es el caso de pertenecer a Programas como el *Baúl*, donde los niños aprenden la importancia de las reglas, patrones de comportamiento que garantizan su ajuste social. Ajuste que permite la identificación de espacios armónicos, más sanos para su desarrollo, y la posibilidad de conocer ambientes diferenciales que garanticen sus derechos y un aprendizaje significativo para la vida. Justamente es lo sucedido en los cambios presentados en algunas variables sociales de los participantes después de estar expuestos a los Programas. Los niños aprendieron otra forma de comportarse y establecer relaciones interpersonales en un contexto distinto a las aulas de clase o el hogar, conductas que se trasladaron también a estos escenarios.

Como lo sugiere Cohen Imach (2011), las dificultades presentadas en la interacción social están asociadas a diversos factores, “baja aceptación, rechazo o aislamiento de los pares; problemáticas escolares y personales, tales como la baja autoestima, la indefensión, la inadaptación en la adolescencia, la delincuencia juvenil o las adicciones” (P. 169).

Si se observan las puntuaciones antes de la intervención en los programas los niños y niñas menores de 10 años se mostraban más irrespetuosos y poco controlados que los niños y niñas mayores de 11 años. Esta diferencia en el desarrollo de habilidades sociales con respecto a las edades ya ha sido estudiada y revisada previamente. Para Shaffer (2000),

“conforme va creciendo el niño, llega a entender y controlar mejor las emociones negativas y expresarlas correctamente, como así también logra entender las emociones de los otros”. Este control en las emociones cambia con la edad y depende a su vez de la experiencia de socialización.

El mismo comportamiento diferencial se observó en variables como Ansiedad y Timidez (Silva& Martorell, 2001) en la cual los niños y niñas entre 6 y 10 años de edad, se mostraban menos ansiosos y tímidos que los de mayor edad. Los niños y niñas mayores aprenden ciertas habilidades sociales de acuerdo a los contextos donde se desarrollen, si son contextos precarios, aprenden a defenderse de las adversidades, desarrollando conductas que permitan su supervivencia en los grupos. El inconformismo social, la desconfianza, o la constante regulación en las relaciones sociales hacen que los jóvenes en contextos de pobreza implementen destrezas que puedan anticipar respuestas sociales y reforzar otras que permiten mayor control de su comportamiento en sociedad. Esto lo demuestran los puntajes bajos en variables como *Sinceridad* antes de su participación en los Programas. “Los autores afirman que esta escala no debe ser interpretada en el sentido Sinceridad vs. Simulación, sino como indicadora *de inconformismo social, desconocimiento y desacatamiento de normas sociales*” (Lacunza et al. 2013, P. 32).

La ansiedad y la timidez pueden verse como factores que predisponen a la conducta antisocial pero para los contextos de extrema precariedad como aquellos donde crecen los niños y niñas trabajadores, refuerzan conductas como la desesperanza, la desconfianza convirtiéndose en las únicas respuestas sociales que permiten el control y la defensa.

Sin embargo, Programas de intervención que permitan el incremento de habilidades que favorecen el desarrollo adecuado de la socialización en la infancia, pueden contribuir con el alcance de una vida futura equilibrada y positiva. Como lo señala Cohen Imach

(2011) “los niños de niveles sociales más desfavorecidos muestran habilidades sociales que les permiten funcionar adecuadamente en el contexto escolar. A pesar de la adversidad asociada a la pobreza, estos niños han desarrollado habilidades sociales que dan cuenta del aprendizaje de pautas y modelos que favorecen la relación con otros (pares y adultos) de una forma efectiva y satisfactoria” (P. 173).

La siguiente tabla (Ver tabla 36) identifica las contribuciones de los programas observados en el desarrollo de habilidades sociales de acuerdo a la edad de los niños y niñas participantes.

Programa		6 a 10 años de edad (Bas 1)	11 años en adelante (Bas 3)
EpC	Mejora	-Sensibilidad Social - Respeto y Autocontrol - Socialización General	- Consideración - Autocontrol en las Relaciones Sociales - Liderazgo
	Disminuye	- Apatía y Retraimiento - Ansiedad y Timidez	- Retraimiento Social - Ansiedad y Timidez
Baúl	Mejora	- Respeto y Autocontrol - Socialización en General	- Consideración - Autocontrol en las Relaciones Sociales - Liderazgo
	Disminuye	- Apatía y Retraimiento	- Retraimiento Social - Ansiedad y Timidez

Tabla 36: Contribuciones de los Programas Espacios para crecer – EpC- y Baúl de Juegos en el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas víctimas de explotación laboral. Fuente: Elaboración propia.

El papel de agentes educativos como la familia y la escuela es decisivo en el desarrollo de estas habilidades. Se hace necesario que todo Programa de Intervención a beneficio de la infancia en contextos de extrema vulnerabilidad, considere la participación de estos agentes como los núcleos para la construcción de ambientes más sanos y armoniosos.

Como se observó en los apartados anteriores sobre el análisis de los Programas a la luz de sus participantes, se pudo identificar el papel crucial de los facilitadores y

animadores en el desarrollo de habilidades en los niños y niñas participantes que permitieron el avance de estos en las áreas académicas y de socialización.

Sin embargo se identificó la necesidad de transferir estas experiencias significativas a contextos como la escuela o el hogar donde los agentes educadores puedan reconocer las necesidades especiales de los niños y niñas así como la prioridad de suscitar el aprendizaje de estrategias de enseñanza adecuadas en condiciones precarias.

Anteriormente se señaló que todo Programa de intervención dirigido a la niñez debe involucrar a los agentes educadores como la familia y la comunidad.

Ambos programas tuvieron indistintamente participación de estos agentes en las acciones contempladas dentro sus planes particulares. La experiencia de observación permitió identificar un agente comunitario clave en programas de intervención a la infancia luego de la familia, y es la escuela. La escuela como actor social de segundo nivel para el desarrollo de la niñez, se convierte en el puente entre la familia y las posibilidades de mejoramiento psicosocial para los niños y niñas que viven en condiciones extremas. Este papel como facilitador y promotor del desarrollo eleva a un nivel superior a las instituciones educativas, así como les exige un accionar basado en la calidad y la defensa de los derechos de los más pequeños.

El espacio escolar fue el mayormente usado por los Programas de intervención para su desarrollo, ya sea debido a los recursos disponibles o por la facilidad en el acercamiento a la población infantil en condiciones vulnerables. Uno de los programas que se implementó con exclusividad dentro de las escuelas fue el Baúl de Juegos (Valls, 2003) a pesar de ser originalmente un programa que se realiza en diversos espacios comunitarios. El trabajar dentro del escenario educativo permitió no sólo conocer las dinámicas escolares, como las practicas pedagógicas o aspectos del clima escolar, sino también las percepciones

de los maestros sobre las condiciones psicosociales de los niños y niñas que atienden, principalmente los que han sido víctimas del trabajo infantil. La experiencia de observar los programas dentro de espacios educativos, permitió diseñar una estructura preliminar de un programa de intervención que contribuyera con el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y atención psicosocial de agentes educadores a los niños y niñas víctimas de flagelos sociales como el trabajo infantil. (Romero et al., 2015). Sin embargo, los programas observados tienen mucho que aportar en la intervención de la infancia vulnerable. El EpC ofrece un aporte socieducativo que permite ubicar a la educación en la posición de herramienta eficaz para erradicar el trabajo infantil, y por su parte el Baúl sostiene en el juego la herramienta por excelencia para intervenir en la niñez. Ambos apoyados en la lúdica, ofrecen estrategias de acción que pudieran integrarse en una propuesta contextualizada que invite a otros actores y espacios sociales en la tarea de recuperación y cuidado de la infancia vulnerable.



Figura 4. Áreas de acción integradas. Aportes del EpC y el Baúl de Juegos en la atención ala infancia vulnerable.

Fuente: elaboración propia.

Se hace necesaria la Validación de un dispositivo de intervención pedagógica a partir de la experiencia realizada, así como un trabajo en red con instituciones de base que atiendan flagelos sociales como el Trabajo Infantil y la familia de sus víctimas.

La gran contribución de esta investigación a partir de la observación de los efectos de dos programas intervención en niños y niñas en condiciones precarias, como las víctimas del trabajo infantil, es reconocer al *juego como instrumento de cambio de situaciones adversas*. El uso de la lúdica a favor de una educación con sentido y significado para los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, le permite al agente educador propiciar un espacio libre y de defensa de derechos que garantice un ambiente de seguridad para los más pequeños, al mismo tiempo que les permite a estos últimos desarrollar actitudes positivas frente a escenarios formativos como la escuela y a sus familias a reconocer la importancia del juego en el desarrollo psicosocial de los menores. En últimas alejarlos de prácticas nocivas que vulneren sus derechos.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

A pesar de los esfuerzos comunitarios, los Programas implementados y políticas públicas gestionadas, todavía el flagelo del Trabajo Infantil (T.I) se encuentra vigente en Colombia, las cifras recientes lo demuestran. Como ya se mencionó, el índice de trabajo infantil ha venido disminuyendo desde las primeras mediciones hasta las más recientes en el país (DANE, 2013), pero todavía hay alrededor de un millón de niños trabajando en Colombia (DANE, 2015). Se identifica que dichas mediciones se hicieron en dos y tres años después del Programa Nacional *Espacios para Crecer* ligado a la política pública, cuya evaluación en tres ciudades de una región del país se amplió anteriormente. Si bien ha habido una significativa disminución en la población de niños y niñas por fuera del sistema educativo, la tasa de T.I no ha disminuido significativamente, si se compara con la primera medición hecha en el 2003 donde se identificaron 1.181.000 ejerciendo algún tipo de trabajo.

Un Programa que duró sólo tres años de ejecución y del cual se desprenden a nivel nacional estrategias y planes de intervención sobre el flagelo, no es suficiente para el tratamiento de un fenómeno tan complejo como el Trabajo Infantil o la Explotación Laboral Infantil. Es necesario realizar ciertas aclaraciones sobre la comprensión misma del fenómeno. Según la ley ya revisada, las peores formas de trabajo infantil se encuentran relacionadas con el concepto de explotación laboral infantil. Mientras que el trabajo infantil por si solo puede involucrar actividades que no representan ningún riesgo para la salud física y mental de los niños. Esto último se relaciona con prácticas ligadas a la cultura de los pueblos que ven el T.I como forma de educación y preparación para la vida adulta.

Ante esto resulta muy complejo trabajar en la intervención del fenómeno sólo en términos de erradicación, cuando es una práctica cotidiana ligada a la educación.

Como se identificó anteriormente la vinculación de los niños y niñas al trabajo dependen del *ambiente y dinámica familiar, el sistema de valores culturales, la pobreza y la desventaja social y el concepto de educación* (Véase Fig. 1). Por tanto un modelo de intervención debe incluir dichos elementos en sus estrategias de implementación si quiere llegar a generar y mantener posibles cambios en el tiempo.

Según Maya (2012) el éxito de planes o programas comunitarios o sociales dependen, entre otros factores, de “el apoyo de organizaciones con un clima social adecuado y con el compromiso de líderes vinculados a otras iniciativas similares” (P.543).

La experiencia de observación de los programas anteriormente evaluados, más el trabajo con los docentes de las instituciones participantes permitió la necesidad de un *Modelo de Intervención culturalmente adecuado* que garantice la efectividad en los procesos educativos presentes en los escenarios sociales donde la niñez en condiciones de vulnerabilidad se encuentre en formación. La relación que existe entre pobreza económica y trabajo infantil es una de las variables a considerar en dicho modelo. Una familia que sólo obtiene un dólar diario para vivir, necesita que todos sus miembros se involucren en actividades que generen otras fuentes de ingreso.

Un *modelo de intervención culturalmente adecuado* debe involucrar los sistemas en los que se encuentra inmerso el niño y la niña en condiciones precarias, se suma el sistema familiar, sistema político, sistema económico y el sistema social general. Así como resulta necesario realizar un análisis de los factores involucrados en el desarrollo psicosocial de los niños y niñas, inmersos en cada uno de estos sistemas (Ver Figura 5).

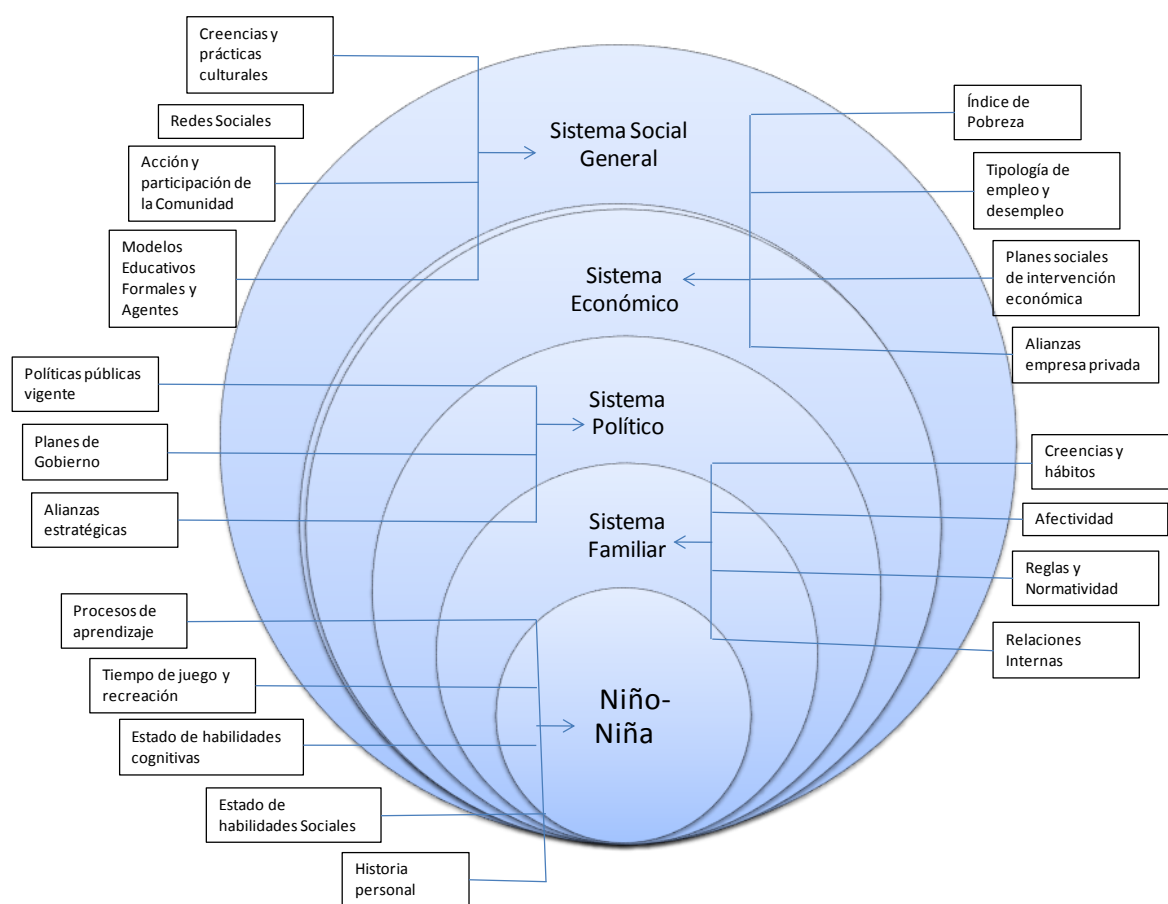


Figura 5. Modelo de Intervención a la infancia en contextos de extrema vulnerabilidad culturalmente adecuado.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Figura 5, todo programa de intervención psicosocial debe tener en cuenta los distintos contextos y variables que rodean el desarrollo de la infancia. En este modelo de intervención la *Educación* no aparece como un sistema, es más un proceso que trasciende los sistemas y se convierte en la clave para garantizar el cambio de pensamiento y comportamiento de un colectivo. Una educación con sentido permite reflexionar sobre los valores, las prácticas, hábitos y normas que se circunscriben en la vida diaria.

La *Educación* desde esta perspectiva es más bien un *principio* de acción que regula las intenciones, percepciones, representaciones y comportamientos de los actores sociales.

Desde la intervención, analizar los procesos educativos de escenarios tan cruciales como la familia y la escuela, permite diseñar estrategias de intervención ajustadas a los contextos culturales con necesidad de mejoramiento y a favor de la infancia. Revisar los procesos educativos, involucra la realización de posibles ajustes en los modelos ya imperantes, así como fortalecer el quehacer de los agentes educadores a favor de un desarrollo adecuado en la niñez como preparación para una adultez productiva, efectiva y capaz de resolver problemas que contribuyan con el equilibrio social.

Pensar en un *modelo de intervención culturalmente adecuado* dirigido a la infancia en condiciones vulnerables, involucrando agentes educadores y sistemas sociales, significa acudir a la *lúdica* como herramienta fundamental para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, sin importar el escenario donde se implemente. *Donde hay niños y niñas, hay juego*. En el anexo 5 (Ver Cap. Anexos), se puede apreciar en un estudio de aproximación a las concepciones de los niños y niñas sobre el trabajo, la percepción de éste como una forma de “ayuda”, lo que denota todo un sistema de creencias y prácticas antecedentes perpetuadas en el tiempo y con valor cultural.

El gran aporte de esta investigación radica en identificar a la *lúdica* como filosofía de intervención en la infancia vulnerable. Esta visión difiere de la clásica en la que se relacionaba al juego sólo como un instrumento para cumplir con objetivos académicos, en términos de didáctica, y no como una herramienta de recuperación psicosocial de la infancia en condiciones precarias.

Como lo afirma Hughes (1999, 2006), el juego libre es placentero, genera sentido al niño y la experiencia resulta significativa. El juego le permite a los niños y niñas

despojarse de sus experiencias dolorosas, les permite reelaborar episodios traumáticos hasta generar procesos de aprendizaje en donde pueden desarrollar todo su potencial. A través del juego los niños conocen el mundo (Swarts & Heller, 2000), se cuestionan sobre situaciones cotidianas, resuelven problemas, toman decisiones, en fin desarrollan habilidades psicosociales que los preparan para nuevas interacciones.

Como lo plantean Jiménez y Quiroga (2009), el juego permite tener consciencia del mundo, revalorar las experiencias subjetivas, y conectarse con posibilidades de recuperación y bienestar. En este sentido, la presente investigación permitió reconocer a la *lúdica como estrategia de cambio de situaciones adversas*. La posibilidad de promover modelos de intervención en la infancia vulnerable basadas en el juego, permiten la consecución de acciones orientadas al cambio, en aquellas áreas del desarrollo deterioradas por la falta de estimulación o atención temprana adecuadas.

Reconocer esta importancia, no es suficiente sino se integran otros actores sociales como la escuela y la familia en el reconocimiento del juego como derecho inquebrantable de la infancia. Reflexionar sobre prácticas educativas inadecuadas y los beneficios de la recreación permiten replantear los modelos de educación en contextos de pobreza.

Intervenir a partir de la Educación, significa repensar la praxis. Una praxis centrada en el contexto social, en las representaciones e imaginarios que rodean este concepto, los hábitos y costumbres, el lenguaje que se transmite, con el fin de que los mismos actores sociales reflexionen sobre sus patrones educativos, sus límites pero también sus posibilidades.

REFERENCIAS

- Acat M. B. & Ay, Y. (2014). An Investigation the Effect of Quantum Learning Approach on Primary School 7th Grade Students' Science Achievement, Retention and Attitude. *Educational Research Association, The International Journal of Research in Teacher Education*, 5(2), 11-23.
- Amar, J (1994). *Educación Infantil y desarrollo Social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Amar, J. & Alcalá, M. (2001). *Políticas Sociales y Modelos de Atención Integral a la Infancia*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Amar, J., Madariaga, C. & Macías, A. (2005). *Infancia, Familia y Derechos Humanos*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Amar, J., Martínez, M. & Utría, L. (2013). Nuevo abordaje de la salud considerando la Resiliencia. *Revista Salud Uninorte*, 29 (1), 124-133.
- Amarís, M. (2012). *Modelo analítico de las relaciones funcionales de las estrategias de afrontamiento familiar, funcionamiento familiar, la inteligencia social y de las estrategias de afrontamiento individual, con respecto a la salud mental y las cogniciones postraumáticas en los jóvenes desplazados por la violencia sociopolítica*. (Tesis inédita de Doctorado). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Antecedentes de la atención a la primera infancia en el país. En *Colombia por la primera Infancia, Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años*. Bogotá, 2006: Observatorio sobre infancia, Universidad Nacional.
- Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1959. Recuperado de: [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV)).
- Baker, W. (1987). *Early Childhood Care and Education: The Challenge*. Occasional Paper No. I. Bernard van Leer Foundation.
- Baltes, P., Lindenberger, U., & Staudinger, U. (1998). Life-span theory in developmental psychology. En W. Damon (Ed. De la serie) & R. M. Lerner (Ed. Del vol.) *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (págs. 1029-1144). New York: Wiley.
- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1988). *A Good Enough Parent, a book on child-rearing*. New York: Vintage Books.

- Basu, K. & Hoang Van, P. (1998). The Economics of Child Labor. *The American Economic Review*, 88(3), 412-427.
- Bohórquez, L.M., (2015) El Trabajo Infantil en Colombia: Reporte de resultados del Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Protección Social. Disponible en: <http://www.minsalud.gov.co/Documents/NOTICIAS%20OFICINA%20COMUNICACIONES/Trabajo%20y%20Empleo/CIFRAS%20%20ERRADICACION%20DE%20TRABAJO%20INFANTIL.pdf>
- Briceño, L y Pinzón, A., (2004). Efectos del Trabajo Infantil en la Salud del Menor Trabajador. En: Rev. Salud pública. 6 (3): 270-288. Disponible en: <http://www.scielo.org/pdf/rsap/v6n3/a04v6n3.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Chapa, M., Ramos, I. & Maya-Jariego, I. (2012). “Baúl de Juegos”: Una iniciativa lúdica para reducir la incidencia y los efectos del trabajo infantil en menores de Barranquilla (Colombia). Disponible en: <http://personal.us.es/isidromj/php/wp-content/uploads/2008/11/BdJ.pdf>
- Chegwin, S., Escalante, E., Gómez, K. & Narváez-Goenaga, V. (2011). El baúl de Phillippe Valls: lúdica y el rol del animador. Acercamiento inicial al efecto de la propuesta del Baúl de Juegos de Phillippe Valls sobre el desarrollo de destrezas básicas de pensamiento en niños y niñas ven riesgo de explotación laboral de la ciudad de Barranquilla, Caso Barrio Las Américas. *Zona próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 15, 164-175.
- Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de 2006, Noviembre 8. Congreso de Colombia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Capítulo III, Artículos 79, 83 y 89.
- Cohen Imach, S., Esterkind de Chein, A. E., Lacunza, A. B., Caballero, S. V. & Martinengh, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. *RIDEP*, 29 (1) ,167-185.

- Colombia por la Primera Infancia. Política Pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. Bogotá, Diciembre de 2006.
- Comité Interinstitucional para la Erradicación del trabajo infantil y la protección del joven trabajador(2003).*III Plan Nacional para la erradicación del trabajo infantil y la protección del trabajo juvenil 2003- 2006*. Colombia: OIT.
- Coolican, H. (2005). *Métodos de Investigación y Estadística en Psicología*. (B. N. México, Ed., S. Padilla, S. Olivares, & J. Nuñez, Trads.) México: Manual Moderno.
- Dalais, J. (1992). *La Aportación de los adultos en los infantes durante la primera infancia. La Educación infantil: Una promesa de futuro*. Madrid, España.
- DANE (2001). *Encuesta Nacional de Trabajo Infantil*. Noviembre. Bogotá.
- DANE (2003). Dane “Revela Encuesta”. El trabajo Infantil. *El Herald*o.
- DANE (2007). *Tasas de trabajo Infantil según sexo (2003, 2005, 2007- Octubre-Diciembre)*. Bogotá: ECH, GEIH.
- DANE (2013). *Módulo de Trabajo Infantil. 2003-2013*. Información Estadística, recuperado de: <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/mercado-laboral/trabajo-infantil>.
- DANE (2015). *Trabajo Infantil, Boletín Técnico*. Bogotá: DANE.
- DANE, Minprotección & ICBF (2006). *Caracterización demográfica de niños entre los 5 y 17 años en Colombia, Trabajo Infantil en Colombia 2001-2003-2005*. Bogotá: DANE.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Compendio UNESCO.
- DePorter, B. & Hernacki M. (1992). *Quantum Learning: Unleashing the Genius in You*. Dell Publishing Group.
- DePorter, B., Reardon M. & Nourie S. S. (1999). *Quantum Teaching-Teaching Orchestrating Student Success*. A Viacom Company.
- Díaz, M. (2004). *Materiales de trabajo para prevenir y erradicar el trabajo infantil doméstico*. Material de Apoyo. Bogotá: OIT&IPEC.

- Díaz, M., Luna, G. & Tobón, M. (2004). *Materiales de trabajo para prevenir y erradicar el trabajo infantil doméstico, Proyecto de Prevención y Eliminación del Trabajo Infantil Doméstico en Colombia*. Bogotá: OIT & IPEC Sudamérica.
- DiCaprio, N. S. (1989). *Teorías de la Personalidad*. 2da Edición, México: McGraw-Hill.
- Engels, F. (1876). *El Papel del trabajo en la Transformación del Mono en Hombre*. Artículo publicado en Junio de 1876. Artículo ideado inicialmente como introducción a un trabajo más extenso denominado Tres formas fundamentales de Esclavización. Documento editado en versión libre.
- Erickson, E. (1963). *Childhood and Society*. 2da Edición, Gran Bretraña. En DiCaprio, N. S. (1989), *Teorías de la Personalidad*, (págs.171 – 200). México: McGraw-Hill.
- Fernández, R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. y Salgado, J. (2011). *Ludotecas, Conceptos y Claves para su Creación y Gestión*. Asociación Española de Normalización y Certificación: AENOR.
- Fernández, M. I & Galvis, C.C. (2006). *Asistencia Preparatoria para la Realización de Arreglos Institucionales para Atención integral a la Población de 0 a 6 años en el Marco de la Construcción de la Política Educativa de Primera Infancia*. Bogotá: CERLALC & PAS.
- Flores, C. & Méndez, R. (1997). *Niñas, niños y jóvenes trabajadores en Colombia: ¿Cómo vamos?*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Organización Internacional del trabajo OIT & IPEC. Bogotá: Talleres de Rasgo & Color Ltda.
- Flores, C. & Méndez, R. (1998). *Niños, Niñas y Jóvenes Trabajadores, Colombia 1996*. Bogotá: Tercer mundo editores.
- FPNUAP (2001). Fondo de Población de las Naciones Unidas. El Estado de la Población Mundial 2001, Informe. En Marín, F., *Globalización y Trabajo Infantil. Informativo especializado en trabajo infantil y otras formas de explotación. Boletín Encuentros, América Latina y el Caribe*. Programa Internacional para la erradicación del Trabajo Infantil: IPEC & OIT, 2009.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente, la Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Sexta Reimpresión. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

- Garon, D., Fillion, R. & Doucet, M. (1996). *El Sistema ESAR, Un método de análisis psicológico de los juguetes*. Generalitat Valenciana, AIJU: Instituto Tecnológico del Juguete.
- Gómez Casseres, E., Palacio, J. & Ramos, C. (2013). Participación de los padres en la educación de los niños, niñas y adolescentes trabajadores en una institución educativa de Cartagena, Colombia. *Revista Ciencias Biomédicas*, 4(1), 98-107.
- Greenwood, J. (2009). *Historia de la Psicología, un enfoque Conceptual*. México: McGraw-Hill.
- Guarcello, L., Henschel, B., Lyon, S., Rosati, F. & Valdivia, C. (2006). *Child Labour in the Latin America and Caribbean Region: A Gender-based analysis*. Understanding Children's Work, ILO, UNICEF. Italy: ILO-IPEC.
- Guaqueta, C., Virguez, R., Serrato, L., & Torrado, M. (2004). Niñez y Conflicto Armado, una mirada Institucional al Caso Colombiano. *Colombia Papeles Del Observatorio*: Universidad Nacional de Colombia, 5 – 55.
- Guerrero, M. (2004). *Travesía Travesía, Rumbos y Rutas para alejarse del Trabajo Infantil*. Bogotá: ICBF, Compensar, OIT & IPEC.
- Hiba, R. (2002). *La Seguridad y Salud en el Trabajo Infantil peligroso*. Lima: Red TIP, OIT.
- Holgado, D., Maya, I., Ramos, I., Palacio, J., Oviedo, O., Romero, V. & Amar, J. (2014). Impact of child labor on academic performance: Evidence from the program “Educame Primero Colombia”. *International Journal of Educational Development: ELSEVIER* 34, 58–66. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059312001125>
- Holgado, D., Maya, I., Ramos, I., & Palacio, J. (2014). El papel de los facilitadores en la implementación de los “Espacios para Crecer”: Evaluación formativa del programa con menores trabajadores “Educame Primero, Colombia”. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1441-1460.
- Hops, H. & Greenwood, C. R. (1988). Social skills deficits. En Mash, E. J. & Terdal, L. G., *Behavioral assessment of childhood disorders* (págs. 263-314). New York: Guildford Press.

- Hughes, F. P. (2006). *El juego, su importancia en el desarrollo psicológico del niño y el adolescente*. México: Trillas.
- IPEC, OIT & UNICEF (1995). *Diagnóstico del trabajo infanto-juvenil en Colombia: Un Nuevo Siglo sin Trabajo Infantil*. Memorias Seminario Latinoamericano. Colombia: OIT.
- ICBF, UNICEF, OIT, IPEC, & RENACER, F. (2006). *Plan de Acción Nacional para la Prevención y Erradicación de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes menores de 18 años (ESCENNA) 2006-2011*. Bogotá, Colombia.
- Jiménez, C. A. (1996). *La Lúdica como experiencia cultural, etnografía y hermenéutica del juego*. Bogotá: Mesa Redonda, Magisterio.
- Jiménez, C. & Quiroga, S.P. (2009). *Aprendamos jugando, educación ambiental para conocer nuestro entorno*. Programa administración del Medio Ambiente: Universidad tecnológica de Pereira.
- Kaufman, A. S. & Kaufman N, L. (2000). *Test Breve de Inteligencia de Kaufman*. Adaptación 2da edición. (Cordero, A. & Calonge, I., Trad.) Madrid: TEA Ediciones.
- Ladd, G. & Asher, S. (1985). Social skill training and children's peer relations. En L. L'Abate & M. A. Milan, *Handbook of Social Skills Training and Research*, (págs. 219-244). New York: Wiley.
- Lacunza, A. B. & Contini, N. (2004). *Habilidades Cognitivas y Sociales. Un Estudio Preliminar con Niños de 4 años Eutróficos y Desnutridos*. XI Jornadas de Investigación. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.com/000-029/227.pdf>
- Lacunza, A. B. & Contini, N. (2010). Las habilidades cognitivas en niños preescolares. Un estudio Comparativo en un contexto de pobreza. *Acta Colombiana de Psicología* 13(1), 25-34.
- Lacunza, A. B., Caballero, S. V. & Contini, N. (2013). Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas de la BAS-3 para población adolescente de Tucumán (Argentina). *Revista Diversitas, Perspectivas en Psicología*, 9(1), 29-44.
- Lelievre, C. & Ortiz, I. (2001). *Estudio sobre condiciones de vida de niñas trabajadoras domésticas en Bucaramanga*. Bogotá: UNICEF Colombia/Save the Children.

- Lluch, M (1999). *Construcción de Una Escala Para Evaluar la Salud Mental Positiva*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Barcelona, España.
- López, I (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Revista de la Educación Extremadura D.L., Autodidacta. Sindicato ANPE Extremadura. Táliga, Badagoz*. 19-37. Recuperado de <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2014/01/JuegoEIP.pdf>
- Luna, G. & Pérez, T. (2004). *Transformando Sentires, Aprendiendo sobre el trabajo Infantil y sobre estrategias pedagógicas para prevenirlo y erradicarlo Transformando sentires*. Bogotá: OIT/ IPEC Sudamérica, Proyecto de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil en la Minería Artesanal Colombiana.
- Manual de Juegos (2008). Obra de Grupo Océano. Barcelona: Océano.
- Marx, K (1818-1883). *Libro Tercero: El Proceso de la Producción Capitalista en su conjunto, Sección primera, Cap. 1. El Capital, Crítica de la Economía Política. Vol. III*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1946.
- Maya, I. (2012). De la ciencia a la práctica en la intervención comunitaria. La transferencia del conocimiento científico a la actuación profesional. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 535-545. Recuperado de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/431/351>
- Memorias de la III Jornada Fundación Carolina: Infancia y Derechos Humanos (2007). *Asuntos cruciales para la infancia colombiana. Universidad del Norte*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Minercol & OIT (2001). *Las Niñas y los Niños que Trabajan en la Minería Artesanal Colombiana*. Bogotá: OIT.
- Mondragón, J. y Trigueros I. (2004). *Intervención con menores, Acción Socieducativa*. Madrid: Narcea.
- Monjas Casares, M. I. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas Casares, M. I. & González Moreno, B. P. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo* (Serie Colección N° 146). España: Centro de Investigación y Documentación Educativa- CIDE.

- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria, la tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Motta, J. (2002). *Lúdica, Primer Encuentro Nacional e Internacional de Lúdica*. Editor Compilador. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Muñoz, C.; Palacios, M. (1978). Aportes al Estudio del Trabajo infantil en Colombia: Encuesta sobre los Niños Trabajadores de Clase Baja en Bogotá. En *Encuesta Nacional de Trabajo Infantil*. Bogotá, 2003: DANE.
- Naeyc (2006). National Association for the Education of Young Children. *What are the benefits of high quality early childhood?* EE.UU.
- González, P. (2004). *Una ventana al trabajo infantil doméstico, la experiencia en Colombia*. Bogotá: OIT/IPEC Sudamérica.
- OIT (2002a). *Erradicar las peores formas de trabajo infantil. Guía para implementar el convenio número 182 de la OIT*. Ginebra: OIT.
- OIT (2002b). Un futuro sin Trabajo infantil. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo. Informe I (B). Ginebra: OIT
- OIT (2005). *Nociones claves para entender el trabajo infantil en la minería artesanal colombiana*. Boletín Informativo N.1. Proyecto de prevención y erradicación del trabajo infantil en la pequeña minería colombiana. Bogotá: OIT.
- OIT & IPEC (2005). *Estadísticas del Trabajo Infantil. Manual sobre las metodologías para la recolección de datos a través de encuestas*. Ginebra: SIMPOC.
- OIT & ACJ-YMCA (2005). *Fortalecimiento a Familias con niños, niñas y jóvenes trabajadores: Un Camino para la prevención y erradicación del Trabajo Infantil en Colombia*. Bogotá: OIT, Colombia.
- OIT & ACDI (2006). *Manual metodológico para la realización de caracterizaciones cuantitativas del trabajo infantil en el ámbito local*. Ministerio de la Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Oficina Internacional del Trabajo y Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI). Bogotá: OIT, Colombia.
- OIT (2015). *Informe mundial sobre el Trabajo Infantil*. Allandar el camino hacia el trabajo decente para los jóvenes. Ginebra: OIT.

- Ordóñez B., & Mejía, M. (1994). *El trabajo infantil callejero en Lima*. Lima: CEDRO.
- Palacio, J., Puerta, L., Sierra, E., Pérez, A., Velásquez, B. & Llinás, H. (2007). Calidad de vida y Salud Mental Positiva en los menores trabajadores de Toluviéjo. *Investigación y Desarrollo*, 15(2), 366-393.
- Papalia, Wendkos & Duskin (2004). *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la adolescencia*. México: Mac Graw Hill.
- Paredes Z. (2007). *Documento sobre: Trabajo Infantil*. Universidad Inca Garcilaso De La Vega, Facultad de Estomatología. Lima: Metodología del Trabajo Universitario.
- Partners of the Americas (2008). *Edúcame primero Colombia, Espacios para Crecer. Proyecto financiado por Partners of the Americas para la Región Caribe Colombiana*. (Fundación para el Desarrollo de la Familia, el niño y la Comunidad; Fundación Mamonal & Universidad del Norte). J. Palacio, Coordinador. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Partners of the Americas, Devtech, Mercy Corps & CINDE (2011). *Edúcame Primero Colombia. Una experiencia educativa para la erradicación y prevención del trabajo infantil*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Pavie, J. (2008). *Sistematización de experiencias del proyecto "Eliminación del Trabajo Infantil a través de la educación en Colombia"*. Informe interno, Universidad del Norte, Barranquilla.
- Piazza, M. (2000). *Niños que trabajan en la minería artesanal de oro en el Perú*. Lima: OIT- IPEC.
- Pinzón, A., Briceño, L., Gómez, A. & Latorre, C. (2003). Trabajo Infantil en las calles de Bogotá: *Revista Ciencias de la Salud*, (1)2.
- PRIAC. (2003). *Del Socavón a la Vida. Minercol*. Bogotá: PNUD.
- Reyes, M., & Reyes Cuervo, M. E. (2005). Antecedentes de la atención a la primera infancia en el país. En *Colombia por la primera Infancia, Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años*. Bogotá, 2006: Observatorio sobre infancia, Universidad Nacional.
- Reynolds, C. & Kamphaus, R. W. (2009). *Escalas de Inteligencia de Reynolds y Test de Inteligencia breve de Reynolds, RIST*. (P. Santamaría Fernández, & I. Fernández Pinto, Trads.) Madrid, España: Ediciones TEA, S.A.

- Romero, V., Amar, J., Palacio, J., Quintero, S., Sierra, E., & Madariaga, C. (2012). Factores familiares y sociales de alto riesgo asociados al trabajo infantil en ciudades de la Costa Caribe colombiana. *Universitas Psychologica*, 11(2), 481-496.
- Romero, V., & Escalante, E. L. (2011). *Capacitación a animadores en Baúl de Juegos. Desarrollo Psicosocial y destrezas de pensamiento de niños trabajadores de la Región Caribe Colombiana expuestos a un programa de intervención comunitaria fundamentado en la lúdica*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Romero, V., Palacio, J., & Vera, A. (2014). *Informe de los principales resultados, Proyecto: Efectos de un Programa de intervención basado en la lúdica en los procesos educativos y restitución de derechos de los niños y niñas de 7 a 12 años víctimas de explotación laboral en Barranquilla*. Programa de Línea Estratégica Infancia y Juventud. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Ruiz, E. (2001). *Trabajo Doméstico infantil y Juvenil en hogares ajenos: de la Formulación de sus derechos a su aplicación. Cuatro Estudios locales en Colombia*. Bogotá: UNICEF .
- Sandoval, A. (2007). Trabajo Infantil e inasistencia escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Janeiro-abril, 12 (34). 68-80. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a06v1234.pdf>
- Salazar, M. (1990). *Niños y jóvenes trabajadores: buscando un futuro mejor*. Bogotá.: Universidad Nacional de Colombia.
- Sampaio, J; Ruiz, E; Borsi, I. (1999). *Trabalhoprecoce e psiquismo infantil*. En Sampaio, E; Ruiz, E.; Borsi, I. (Orgs.). *Trabalho, saúde e subjetividade*. Fortaleza: INESP/EDUECE.
- Sauma, P. (2007). *Trabajo Infantil: Causa y Efecto de la perpetuación de la pobreza*. San José: OIT/IPEC América Latina.
- Schwartz, S., & Heller, J. (2000). *El lenguaje de los juguetes. Para enseñar habilidades de comunicación a niños con necesidades especiales. Guía para padres y maestros..* México: Trillas.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. México: International Thomson.

- Silva, F. & Martorell, M. (2001). *Batería de Socialización para padres y maestros (BAS 1). Batería de Socialización, Autoevaluación (BAS 3)*. Madrid: Ediciones TEA S.A.
- Smith, J., & Fraser, D. (2003). Qualitive methology. En J. Valsiner, & K. Connolly (Eds), *Handbook of developmental psychology*. (págs. 603-621). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stassen, B. (2006). *Psicología del Desarrollo, Infancia y Adolescencia*. Madrid, España: Médica Panamericana S.A.
- Staudinger, U., & Lindenberger, U. (2003). Why read another book on human development? Understanding human development takes a metatheory and multiple disciplines. En U. Staudinger, & U. Lindenberger, *Understanding human development: dialogues with lifespan psychology* (págs. 1-13). Boston: Kluwer.
- Sternberg, R. (1984). A contextualist view of the nature of intelligence. *International Journal of Psychology* (41), 307-334.
- Valls, P. (2003). *Líneas y Directrices de la Intervención Psicosocial a favor de los niños en situaciones extremas y de gran precariedad. El centro de Animación y el Juego: Un dispositivo, una práctica*. . Paris, Francia: Niños Refugiados del Mundo.
- Valls, P. (2003). *La Mayor importancia del Juego*. Guatemala: Boletín de la Asociación Guatemalteca de Psicología.
- Valls, P. (2004). *El juego en la Niñez como base de un desarrollo equilibrado en función de un adulto feliz. Infancia y Conflicto Armado en Guatemala. 20 años de experiencia de Niños Refugiados del Mundo*. Guatemala: Universidad Landívar.
- Valls, P. & Dagnino, N. (2005). *Malle de jeux internationale, restaurer l'activité ludique des enfants dans les situations de crise*. Pratiques Collection. Enfants réfugiés du monde : Fondation de France.
- Vargas, A., & Restrepo, H. (2002). Trabajo Infantil y Juvenil en una plaza de Mercados de Medellín. *Revista Cubana de Salud Pública*, 28, 1-15.
- Venegas, F. (2003). *Los conceptos, estrategias y metodologías en relación al Trabajo Infantil*. Universidad Central el Ecuador: Instituto Nacional de la niñez y la familia. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos12/trabinf/trabinf.shtml?monosearch#CONS ECUENC>

ANEXOS

Anexo 1

Hojas de Respuesta de Bas 1, Bas 3, K-Bit y RIAS no se pueden anexar por derechos de autor y extensión en el número de hojas de cada instrumento utilizado. Se recomienda consultar las Baterías originales disponibles. Las hojas de respuestas diligenciadas de los participantes de este estudio reposan en la oficina del Laboratorio de Psicología de la Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

Anexo 2: Pruebas de Normalidad. Kolmogorov – Smirnov, antes de la intervención de los programas.

Habilidades Cognitivas

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Programa	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Centil_V	EPC	,218	811	,000	,780	811	,000
	Baúl	,286	212	,000	,698	212	,000
	Control	,373	60	,000	,313	60	,000
Centil_M	EPC	,200	811	,000	,788	811	,000
	Baúl	,239	212	,000	,722	212	,000
	Control	,247	60	,000	,623	60	,000
Centil_C	EPC	,244	811	,000	,736	811	,000
	Baúl	,292	212	,000	,644	212	,000
	Control	,361	60	,000	,363	60	,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Tabla 37: Prueba de Normalidad, K_Bit. Observación antes de la implementación de los Programas.

		Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
	Baúl	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
In_IV		,177	207	,000	,857	207	,000
Inv_IV		,143	207	,000	,897	207	,000
In_IM		,071	207	,013	,972	207	,000

b. Corrección de la significación de Lilliefors

Tabla 38: Prueba de Normalidad, Rías. Observación antes de la implementación de los Programas.

Habilidades Sociales

Programa		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PCLiderazgo_1_1	EPC	,097	385	,000	,960	385	,000
	Baúl	,100	109	,009	,946	109	,000
	Control	,142	35	,072	,936	35	,043
PCJovialidad_1_1	EPC	,123	385	,000	,939	385	,000
	Baúl	,203	109	,000	,883	109	,000
	Control	,210	35	,000	,887	35	,002
PCSens_Social_1_1	EPC	,123	385	,000	,925	385	,000
	Baúl	,105	109	,005	,934	109	,000
	Control	,149	35	,048	,923	35	,017
PCRespAutocontrol	EPC	,135	385	,000	,928	385	,000
	Baúl	,140	109	,000	,894	109	,000
	Control	,221	35	,000	,882	35	,001
PCAgreTerque	EPC	,151	385	,000	,909	385	,000
	Baúl	,133	109	,000	,898	109	,000
	Control	,113	35	,200*	,942	35	,062
PCApaRetra	EPC	,145	385	,000	,911	385	,000
	Baúl	,141	109	,000	,905	109	,000
	Control	,187	35	,003	,931	35	,030
PCAnsTimi	EPC	,153	385	,000	,884	385	,000
	Baúl	,155	109	,000	,887	109	,000
	Control	,233	35	,000	,748	35	,000
PCCritSocializacion_1_1	EPC	,112	385	,000	,931	385	,000
	Baúl	,210	109	,000	,807	109	,000
	Control	,159	35	,025	,968	35	,400

*, Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Tabla 39: Prueba de Normalidad, Bas 1. Observación antes de la implementación de los Programas.

	Programa	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PCConsider_1	EPC	,166	360	,000	,869	360	,000
	Baúl	,147	82	,000	,913	82	,000
	Control	,190	25	,020	,857	25	,002
PCAutRelSocial_1	EPC	,150	360	,000	,903	360	,000
	Baúl	,196	82	,000	,920	82	,000
	Control	,115	25	,200*	,953	25	,291
PCRetrSocial_1	EPC	,178	360	,000	,893	360	,000
	Baúl	,241	82	,000	,884	82	,000
	Control	,177	25	,043	,896	25	,015
PCAnsTimidez_1	EPC	,149	360	,000	,916	360	,000
	Baúl	,231	82	,000	,911	82	,000
	Control	,126	25	,200*	,919	25	,049
PCLiderazgo	EPC	,205	360	,000	,928	360	,000
	Baúl	,169	82	,000	,932	82	,000
	Control	,160	25	,097	,931	25	,094
PCSinceridad_1	EPC	,166	360	,000	,899	360	,000
	Baúl	,158	82	,000	,886	82	,000
	Control	,221	25	,003	,795	25	,000

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Tabla 40: Prueba de Normalidad, Bas 3. Observación antes de la implementación de los Programas.

Anexo 3: Formato de encuesta a Animadores y Facilitadores de los Programas observados. Sostenibilidad de los Programas.

Universidad del Norte

Nombre del Facilitador o Animador:

Fecha:

Las siguientes preguntas están orientadas a indagar por su valoración retrospectiva del Programa Baúl de Juegos o el Programa Espacios para crecer en la que usted desempeñó como animador o facilitador. Las preguntas indagan aspectos como: descripción de la experiencia, percepciones sobre el contexto de intervención, implicación de la comunidad y rol de los animadores o facilitadores.

Recuperar su perspectiva es valioso para analizar la experiencia y proponer acciones de mejora, agradecemos la información que puedan brindarnos.

I. El contexto de intervención

- ¿Cuáles consideras eran las principales características de la comunidad en la que se encontraban los niños y las niñas participantes del Programa?
- ¿Cuáles son las principales necesidades que presentaban los niños y las niñas vinculados al Programas?
- ¿Considera que estaba suficientemente justificada la pertinencia del Programa en esa Comunidad? ¿Por qué?

II. Recuperación de la experiencia

- ¿Cuáles considera fueron los principales distintivos de la implementación de la experiencia?
- ¿Cuáles considera fueron los principales aciertos y desaciertos del Proceso?
- ¿En la implementación de la experiencia se tuvieron que hacer cambios para favorecer la atención a las características de los niños y las niñas que participaban en el Programa? ¿Qué tipo de cambios?
- ¿Cuáles considera fueron los principales cambios o modificaciones para facilitar la efectividad de los componentes centrales del Programa?
- ¿Qué peculiaridades tiene el programa por el hecho de aplicarse con determinada población o en determinado contexto?
- ¿Cuáles considera fueron los resultados más destacables del Programa?
- ¿Qué aspectos externos al Programa considera fueron en algún momento obstáculos del proceso de implementación? ¿Cómo se resolvieron?
- ¿Qué peculiaridades tiene el Programa por el hecho de aplicarse con determinada población o en determinado contexto?
- ¿Hubo efectos indirectos como consecuencia de la aplicación del programa?
- ¿Qué obstáculos considera encontró el Programa para mantenerse en el futuro?
- ¿Hubo o puede haber reacciones contrarias por parte de la población al desarrollo del Programa?
- ¿Qué mejoras crees necesarias para el programa en el futuro?

III. Implicación de la comunidad

- ¿Qué otros actores de la comunidad participaron en el proceso?
- ¿Qué papel desempeñaron en la implementación?
- ¿Cómo se podría mejorar la participación de estos actores?

IV. El papel de los animadores/Facilitadores

- ¿Cómo definiría su rol como animador/facilitador en el proceso?
- ¿Cuáles considera fueron sus principales logros en el proceso?
- ¿Cuáles considera fueron las principales dificultades y cómo las resolvió?
- ¿Cuáles considera deben ser las principales características de los animadores/facilitadores en programas como el que usted participó?
- ¿En el proceso de implementación considera que realizó alguna acción que no estaba prevista en el proceso y que contribuyó de forma satisfactoria al proceso? Si su respuesta es SI, favor describir esta acción ¿Qué hizo? ¿Cómo? ¿Para qué? ¿Cuál fue el alcance en relación al Programa?
- ¿Qué sugerencias y lecciones aprendidas extrajeron del Programa?

Anexo 4: Encuesta a Docentes de las instituciones participantes. (Romero et al., 2015).

Ejes de indagación	Preguntas
Necesidades	<p>¿Qué necesidades detecta usted acerca de la atención educativa en su escuela? – Definir tipo de población-</p> <p>¿Qué necesidades encuentra desde su labor pedagógica?</p>
Dificultades	<p>¿Existen dificultades en la atención de la escuela? ¿Cuáles?</p> <p>¿Existen dificultades desde su labor pedagógica? ¿Cuáles?</p>
Oportunidades/ Fortalezas	<p>¿Qué acciones se toman en la escuela para asegurar la calidad educativa?</p> <p>¿Con qué recursos cuenta la escuela para atender a la población?</p>
Problema/Causas/Efectos	<p>¿Qué problema podría identificar en su labor pedagógica dentro el aula escolar?</p> <p>¿Cuál cree usted que son las causas de esta problemática?</p> <p>¿Qué efectos tiene sobre la dinámica de la clase?</p>

1. Tiene usted conocimiento de que haya en la escuela niños y niñas en condiciones de extrema vulnerabilidad como trabajo infantil, desplazamiento, etc.?
2. Considera que este tipo de población infantil necesita dentro de la escuela acciones de atención educativa especial.
3. Sabe usted si la institución cuenta con algún programa de atención especial a esta población? Si considera positiva la respuesta describa brevemente en qué consiste el programa. (Si no es un programa como tal, indagar si conoce qué tipo de acciones la escuela realiza ante estas circunstancias).
4. Considera que su escuela está preparada para atender este tipo de población desde los lineamientos educativos? En qué forma?

Anexo 5. Aproximaciones al concepto de Trabajo desde la perspectiva de los niños y niñas que trabajan. (Estudio preliminar 2013, documento sin edición).

Por Romero, V. y Vera, A.

Presentación

La infancia en situación o en riesgo de trabajo infantil es una realidad que hoy en día forma parte de lo cotidiano en muchos lugares del mundo, entre estos a Colombia y a la costa Caribe; frente a esta situación se presentan diferentes reacciones y se proponen diversas interpretaciones; sin embargo muchas veces se deja de lado la perspectiva de los niños, las niñas y los adolescentes involucrados. Este informe revisa y analiza de manera concreta las voces de niños y niñas en situación o en riesgo de explotación laboral infantil participantes en el Programa Baúl de Juegos durante el año 2013.

Este informe recopila el análisis de 68 entrevistas semi-estructuradas (ver tabla 1) que fueron aplicadas por los animadores del Programa Baúl de Juegos al iniciar el proceso de intervención. Las entrevistas fueron aplicadas en el marco del proceso de intervención del Programa y se contaban con los consentimientos y asentimientos informados para realizar la recolección de información.

Para la selección de los niños y las niñas participantes en el Programa, cada uno de los animadores se presentaba con los docentes de cada curso e indagaba por los niños y las niñas que estuvieran en situación o en riesgo de explotación laboral, los docentes proporcionaron la lista de los niños y las niñas.

De forma individual se les explicó a los niños el objetivo del instrumento y se les aplicó el cuestionario a partir de una entrevista individual en un salón apartado, en el que los animadores hacían las preguntas a partir de una conversación que entablaban con ellos.

Tabla 1. Preguntas del cuestionario

1. Nombre
2. Edad
3. Curso
4. Numero de hermanos
5. Número que ocupa entre los hermanos
6. ¿Con cuantas personas viven en tu casa?
7. ¿Tus padres trabajan? SI__ NO: __ ¿En qué?
8. ¿En algún momento tus padres te han pedido que les ayudes en sus oficios?
9. ¿Has colaborado alguna vez en otros oficios? ¿Cuáles?
10. ¿Te han pagado por el oficio que hiciste? ¿Cuánto?
11. ¿Qué haces con ese dinero?
12. ¿Conoces de algún compañero que no venga al colegio por ayudar en su hogar?
13. ¿Durante vacaciones qué haces? ¿Y en tu tiempo libre?
14. Para ti ¿qué es Trabajo?

Para realizar el procesamiento de la información, en primer lugar se organizaron los documentos primarios de las entrevistas y se empleó el software Atlas.ti para facilitar el proceso se construyó una lista de códigos que permitiera agilizar la denominación de las categorías y subcategorías (ver tabla 2). Una vez realizado el análisis cualitativo se exportó a excel y se ajustó la base de datos para exportarla a SPSS.

Tabla 2. Categorías y códigos para el análisis cualitativo

Categorías	Códigos
1. Trabajo de los padres de familia	PT_
2. Solicitud de los padres de apoyo en sus oficios	APN_
3. Tipo de oficios en los que apoya a sus padres	APT_
4. Colaboración en otro tipo de oficios	CP_
5. Tipo de oficios en los que colaboran	CPT_
6. Pago por las actividades realizadas	P_
7. Uso del dinero que le pagan	UD_
8. Conocimiento de algún compañero que no vaya al colegio por ayudar en su hogar	CAT_
9. Actividades durante las vacaciones y en el tiempo libre	TL_
10. Significado del Trabajo	TR_

En el proceso de análisis cualitativo las categorías se delimitaron siguiendo un proceso secuencial a partir de los temas incluidos en el cuestionario, además en el proceso de forma inductiva se generaron las sub categorías. Con el fin de enriquecer el análisis se tuvo en cuenta el conteo de la frecuencia de las categorías. A partir de la base de datos en

SPSS se logró hacer un análisis descriptivo por frecuencias de todas las variables comparando grupos: sexo, edad e institución educativa. Otro recurso que apoyo el análisis es la herramienta www.wordle.net, a partir de la agrupación de las voces por cada categoría del reporte del Atlas.ti se construyeron nubes de palabras de las preguntas: ¿En algún momento tus padres te han pedido que les ayudes en sus oficios? ¿En qué tipo de actividades le ayudas a tus padres? ¿Qué haces en tu tiempo libre? ¿Qué es trabajar? ¿Qué haces con ese dinero?

Características socio demográficas

En la aplicación del cuestionario participaron 68 sujetos. 21 Niñas (30,9%) y 47 Niños (69,1%). La mayoría de los niños tienen entre 9 a 10 años (41,2%) y le siguen entre 11 a 12 años con un 26,5% (ver tabla 3).

Tabla 3. Edad de los niños y niñas participantes

Edad	Frecuencia	Porcentaje
= 8	14	20,6
9 – 10	28	41,2
11 – 12	18	26,5
13+	7	10,3
Sin información	1	1,5

El número de hermanos es de 1 a 3 hermanos con un 61% (ver tabla 4) y en sus casas en la mayoría de los casos habitan entre 5 a 8 personas (61,8%) (Ver tabla 5).

Tabla 4. Número de hermanos

Número de hermanos	Frecuencia	Porcentaje
Hijo único	2	3,0
1 a 3 hermanos	42	61,6
4 a 6 hermano	14	20,7
7 a 10 hermanos	9	13,2
Más de 11 hermanos	1	1,5

Tabla 5. Número de personas en casa

Número de personas en casa	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1 a 4 personas	15	19,2
Entre 5 a 8 personas	41	61,8
Entre 9 a 12 personas	12	17,6
Más de 13 personas	1	1,5
Total	68	100,0

Por institución participaron 25 niños de la I.E. Comunitaria Metropolitana, 22 de Pinar del Rio Fundación Fe y Alegría y 21 de Colegio Metropolitano. Los niños participantes se encuentran en su mayoría en el grado tercero (36%) y en el grado quinto (26,5%) (Ver tabla 6). Del grupo de niños se identificó que en su mayoría se encuentran en el 48,9% y las niñas participantes en su mayoría con un 47,6% estaban en grado quinto.

Tabla 6. Cursos de niños participantes

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Segundo	6	8,8
Tercero	25	36,8
Cuarto	8	11,8
Quinto	18	26,5
Sexto	1	1,5
Octavo	2	2,9
Aceleración	6	8,8
Sin responder	2	2,9
Total	66	97,1

Resultados

El cuestionario aplicado buscó identificar el significado que niños y niñas participantes en el Programa Baúl de juegos le otorgan al trabajo, de igual forma identificar el tipo de trabajos que realizan, si reciben pago por dicha actividad, qué hacen con el dinero y qué actividades hacen en el tiempo libre. A continuación se presentan algunos resultados que permite darle otros matices a la realidad de los niños y las niñas en situación o en riesgo de trabajo infantil.

¿Qué es trabajar?

La mayoría de los niños y las niñas en un 22,1% frente a la pregunta ¿qué es trabajar? Respondieron “ayudar” y el 23,5% hace explícito que trabajar es “ayudar a los padres”. En la nube de palabras del gráfico 1 se encuentra que las palabras ayudar, familia, hijos, plata y

comprar son las palabras más frecuentes. Los niños y las niñas mencionan algunos atributos positivos asociados al trabajo como “amar lo que hago”, “portarse bien”, “responsabilidad, amor”, “luchando por la vida”.

En el análisis se encontró que definen el trabajo en relación a lo que hacen, lo que obtienen de las actividades y para qué lo hacen. En el primer caso mencionaron aspectos como trabajar es “hacer cosas” “hacer oficio”, “rebuscarse”, “levantarse temprano”; en el segundo caso enfatizaron en que trabajar es “ganar plata” y en el tercer aspecto expresaron que trabajar es “mantener a la familia” (ver tabla 7).

Tabla 7. Significados que le otorgan al trabajo

Categoría	Ejemplo voces
Hacer	-Ayudar y vender con la familia (21:13) -Vender, cocinar (46:13) -Hacer cosas, hacer tabletes, mesas, sillas de palo, hacer baños (31:14)
Resultado monetario	-Trabajar me gusta mucho porque puedo ganar plata y comer con eso que gano (14:14) -Es algo para conseguir plata (18:14) -Es un trabajo donde uno gana plata para conseguir lo que uno quiere (20:13) -Ir y ganarse la plata ahorrar, pagar cosas (51:13) -Es algo increíble, porque a uno le pueden pagar con dinero y puede ayudar a su familia en la comida (6:14)
Propósito	-Mantener a la familia, para ayudar a alguien (48:12) -Ayudar a las demás personas. Cuando uno no tiene para darle a los hijos, los hijos pueden ayudarla a comprar (55:13) -Sentirme como un adulto trabajando (58:13) -Es como ayudar a mi familia para darle plata (4:14) -Sacar a los hermanos adelante (22:13)

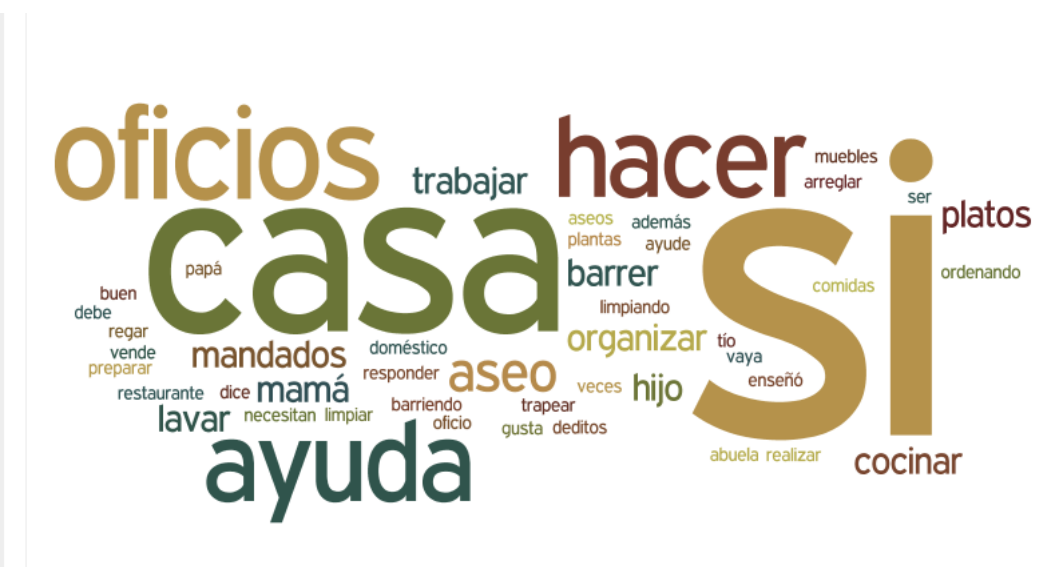
Gráfico 1. Nube de palabras ¿Qué es trabajar?



¿Qué tipo de oficios desarrollan los niños y las niñas?

El 69,1 % de los niños y las niñas comentaron que sus padres solicitan su apoyo, el 25% de los niños no respondieron la pregunta y un 5,9% mencionó que sus padres no solicitan apoyo. De estos niños el 35 % reportaron que apoyan en oficios domésticos. En relación a esta pregunta con las respuestas se construyó la nube de palabras del gráfico 2. En la nube se observa que los padres solicitan apoyo principalmente en oficios de la casa.

Gráfico 2. ¿Tus padres te han pedido que les ayudes en sus oficios?



El 67,6% de los niños y las niñas mencionaron que colaboran con trabajo a sus padres, el 29,4% no respondió la pregunta y tan solo un 2,9% manifestó que no colaboraban. Al hacer el análisis por género se identificó que el 74,5% de los niños reportaron que si colaboran y en menor proporción del grupo de niñas, con un 52,4%, reportaron que si lo colaboran.

Al indagar por el tipo de colaboración se identificó que el principal oficio es de ayudante de sus padres, y este tipo de oficio depende del trabajo de los padres de familia (30,9%). Dentro del tipo de colaboración un 19% mencionaron que venden comida, un 16,2% no responde, un 14,1% comentó que apoya en la venta de objetos o servicios (ver tabla 8). Los niños en un 40,4% reportaron que apoyan como ayudantes, mientras que del grupo de niñas el mayor porcentaje es que apoyan vendiendo comida (28,6%). En el gráfico 3 se observa la nube de palabras referente al tipo de actividades y se corrobora que una de las actividades en qué más apoyan es en vender.

En la categoría de ayudante se indagó por el tipo de trabajo que realizan los padres de familia y se identificaron: albañil, arreglar cosas, chatarrería, comerciantes, ebanista, empleada doméstico, hogar de bienestar, llantero, panadero y vendedor de comida.

Tabla 8. Tipo de colaboración a sus padres

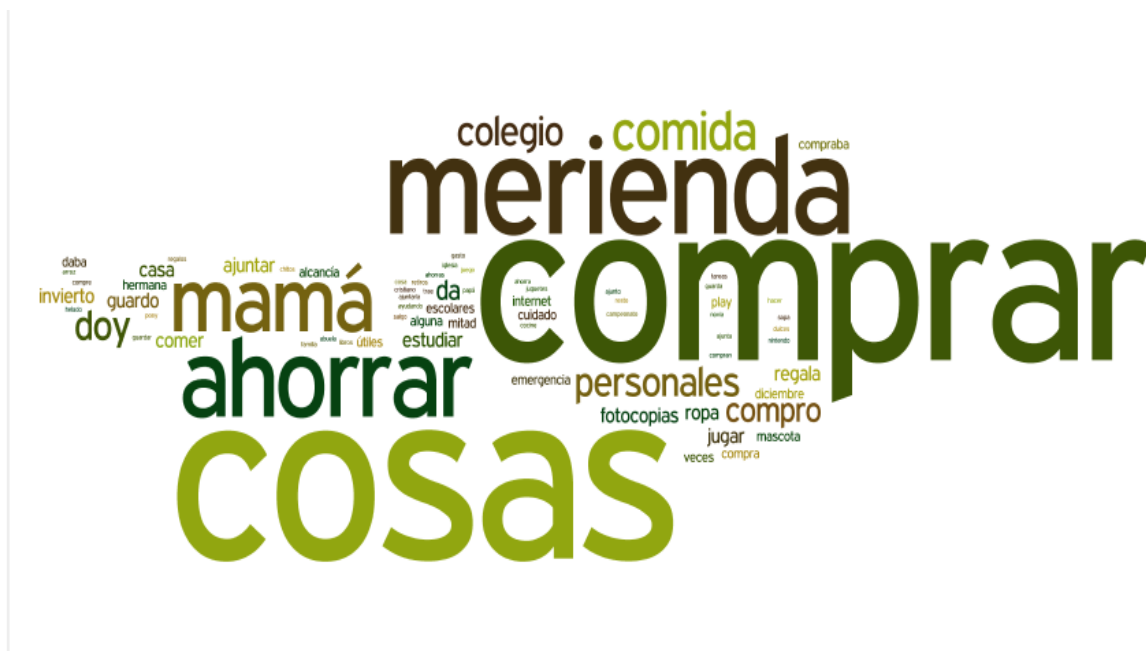
Tipo de colaboración	Frecuencia	Porcentaje
Ayudante	21	30,9
Vendiendo comida	13	19,1
No responde	11	16,2
Vendedor de objetos o servicios	10	14,7
Fabricando cosas	6	8,8
Oficios domésticos	5	7,4
Niñera	2	2,9

Tabla 9. Cantidad del pago que reciben

Cantidad del pago que reciben	Frecuencia	Porcentaje
De \$500 a \$2000	17	25
De \$3000 a \$5000	20	29,4
De \$10000 a \$20000	4	5,8
Más de \$50.000	1	1,5
Comida	3	4,4
Merienda	3	4,4
No responde	20	29,4

Los niños y las niñas reportaron que el uso que le dan al dinero que reciben es: se compran algo (30,9%), ahorrar (20,6%), merienda (22,1%), se lo da a la familia (14,7%), recursos educativos (11,8%), jugar (2,9%). Finalmente se construyó una nube de palabras y se identificó que las palabras “comprar” “cosas” “merienda” “ahorrar” y “mamá” son las más frecuentes (Ver gráfico 4).

Gráfico 4. ¿Qué haces con ese dinero?



¿Qué haces en el tiempo libre?

Al indagar por actividades en el tiempo libre el 55,9% respondió que jugar, le siguen con un 27,9% “estudiar” y 26,5% “ayudar a los padres”; otro tipo de actividades reportadas en el tiempo libre son salir (16,2%), ver televisión (14,7%), Viajar (19,1%) y otras en menor proporción como trabajar (3,0%), vender (4,4%) y hacer oficio (4,4%).

Por último, se realizó una nube de palabras sobre las respuestas a la pregunta ¿Qué haces en el tiempo libre? Gráfico 5. Es de resaltar que de las actividades con mayor frecuencia se encuentra el juego, estudiar y ayudar. (Sería interesante indagar por los significados que otorgan los niños al tiempo libre, cuándo y qué momentos son considerados como tiempo libre).

Gráfico 5. ¿Qué haces en tu tiempo libre?



A modo de cierre

A partir del análisis realizado se encuentra que el significado de trabajo para los niños y las niñas en situación o en riesgo de explotación laboral infantil está concebido principalmente como una forma de ayudar a sus padres y familiares, esta mención se relaciona con el hecho que sus aportes económicos los considera como una contribución para su familia.

Desde la perspectiva de autores como Begoña (2011) este discurso infravalora el trabajo que hacen los niños y las niñas y aunque muchas de las actividades realizadas por los niños si cumplen con la definición de trabajo; en las familias se establece una jerarquía de poder que invisibiliza las aportaciones económicas de personas subordinadas, en este caso los niños y las niñas (p.56).

El discurso de los niños deja entrever que el trabajo infantil es una situación que se desarrolla dentro de un sistema de parentesco, las actividades que realizan como “ayuda” se hacen con tíos, abuelos, papá, mamá.

Al tener en cuenta los significados otorgados al trabajo se puede concluir que para algunos niños y niñas lo conciben como parte de su formación, principalmente al hacer comentarios en el que reportan el valor que le otorgan a trabajar y cómo se gana dinero. Una

proporción significativa de niños y niñas se vinculan como ayudantes de sus padres y esto puede ser una forma de colaboración familiar en el que se socializa a los niños para aprender los oficios de sus padres.

El hecho de que el trabajo de los niños y las niñas se realice circunscrito al ámbito de familiar puede también ser visto como una forma de proteger a los niños y las niñas frente al contexto en el que ellos viven y una manera de enseñar las formas de subsistencia que pueden tener en los entornos en que se desarrollan.

El reto a nivel investigativo es tener en cuenta las voces de los niños y las niñas para comprender su situación, sin perder de vista el enfoque de género y los derechos de los niños y las niñas. De igual forma tener en cuenta aspectos culturales, políticos y económicos relacionados con el fenómeno, y la situación y dinámicas familiares asociadas al trabajo infantil.

Referencias

Begoña, L. (2011). Aproximaciones antropológicas a la infancia trabajadora:

Deconstruyendo los mitos y analizando los vacíos de una compleja relación.

Capítulo 1. En: Jociles, M; Franzé, A & Poveda, D (eds). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. 37-59.